



Investigación en artes y humanidades

Vladimir González Roblero
Coordinador

Universidad de Ciencias
y Artes de Chiapas

SABER Chiapas

Investigación en artes y humanidades

Vladimir González Roblero

Coordinador



Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
2013



Primera edición: 2013

1ª Avenida Sur Poniente número 1460
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
www.unicach.mx
editorial@unicach.mx

ISBN: 978-607-8240-42-5

Diseño de la colección: Noé Zenteno
Diseño de portada: Luis F. Morgan

Impreso en México

Investigación en artes y humanidades

Vladimir González Roblero

Coordinador



UNICACH

Índice

Introducción. Arte y ciencia, modelos para aprehender el mundo

Vladimir González Roblero
Centro de Estudios Superiores en Artes
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Quiero imaginarme una partida de ajedrez en la que, después de varios minutos de pensar, decido mover una pieza, el peón, para dejar descubierta a la reina. Mi contrincante también se toma el tiempo necesario, pero no mueve el peón, sale con un caballo. Avanzo con la reina, espero que mi adversario vuelva a mover, esta vez un peón. Decido entonces sacar un alfil, lo coloco de acuerdo con una estrategia que planeé con antelación. El otro jugador quiere tapar la jugada y mueve un peón cercano al rey; queda, el peón, a merced de mi reina y decido "comerlo". El rey queda en jaque mate. Gané la partida.

¿Cómo puedo explicar por qué gané? Ambos jugadores, mi contrincante y yo, teníamos el mismo objetivo: ganar el juego. Desconozco cuál era su estrategia, qué piezas pretendía mover y de qué manera quería superarme. Sin embargo, construí mi estrategia desde el principio. Establecí una manera para acercarme a mi objetivo, para trabajarlo, para al final alcanzarlo con éxito. Al mismo tiempo, y creo que como consecuencia de lo anterior, también he establecido un modelo de victoria, a partir de la estrategia que he seguido.

En realidad la estrategia que seguí ya había sido ideada o construida con anterioridad; yo no la inventé. Pude enterarme de ella no porque sea un avezado jugador de ajedrez, sino porque la leí en un pequeño manual. Lo que quiero decir es que a pesar de

que era algo preconcebido, esta vez sí pudo funcionar; en otras circunstancias, por ejemplo que mi adversario tuviera más pericia, mi estrategia hubiera fracasado. Entonces me hubiese visto en replantear y por tanto el modelo para explicar la victoria hubiera sido otro.

El ejemplo anterior me servirá para reflexionar el problema de los modelos en la ciencia y en el arte. Los dos significan procesos distintos de aprehensión de la realidad, y para llegar a ellos siguen estrategias que la acercan a su objeto de estudio; o, para aprovechar la partida de ajedrez, nos podemos explicar el objeto de estudio a través de distintos modelos, lo que, me parece, trae como resultado percepciones distintas no solo de la victoria o la derrota, sino del juego mismo.

Tratar de establecer una definición de modelo es una tarea complicada. Lo es, en primer término, porque una definición limita al concepto mismo, lo constriñe a una serie de ideas que, al mismo tiempo, dejan fuera a otras. Y lo es, también, porque un modelo se construye, por tanto, cambia. Pensemos en Kuhn y la idea de paradigma. El paradigma es una idea o explicación en torno a un objeto de estudio que es aceptada por la comunidad científica, o al menos por buena parte de ella. La aceptación casi universal la vuelve un modelo de explicación de la realidad, bien sea física o social. Pero el paradigma entra en crisis, deja de ser útil, y comienza una fase a la que Kuhn ha llamado *paradigma revolucionario*. Las ideas anteriores que fortalecieron al modelo se debilitan hasta que se vuelven insostenibles; otras las sustituyen. Se crea, entonces, un nuevo paradigma. O, mejor dicho, se construye de acuerdo con su funcionalidad.

Lo anterior establece un modelo de aprehensión de la realidad. Pero, ¿es posible construir un modelo propio? Responderé a esa pregunta más adelante, solamente me limitaré a sugerir, de momento, que el modelo es una aprehensión momentánea de la realidad, y que cambia porque lo adecuamos a nuestra investiga-

ción-creación y a sus características. Por ahora lo que me interesa mencionar es que el modelo, es decir, la aprehensión de la realidad, es propio e inherente tanto a la ciencia como al arte.

La ciencia natural ha establecido modelos de aprehensión de su objeto de estudio. Los modelos, como he dicho, se construyen, y en la ciencia natural parece no haber excepciones. Ese conocimiento objetivo de la naturaleza parece ser cuestionado con otras ideas que, curiosamente, resultan perogrulladas en la ciencia social. La pretendida objetividad de la ciencia natural, que dicho sea de paso retomó el positivismo decimonónico, ha venido a ser cuestionada por un modelo que prioriza la relación que establece el sujeto con su objeto de estudio. Por tanto la naturaleza, o la idea que tenemos de ella, es el modelo resultante de esa relación. Esta idea, desarrollada por las ciencias sociales desde Dilthey, quien prefirió nombrarlas *ciencias del espíritu*, se ha llevado a la ciencia de la naturaleza, lo que propone una idea en verdad revolucionaria. Esta idea nos lleva a reflexionar sobre las leyes de la naturaleza. De dar por reconocido este modelo de pensar la naturaleza, tendríamos que aceptar también que en la naturaleza no hay leyes, sino solamente modelos que, como son construidos, solamente reflejan esta relación sujeto-objeto.

En la ciencia social parece haber menos ruido. Vieja es ya la idea positivista, empírica, de describir la realidad tal cual es, sin problematizarla. La ciencia social construye sus problemas de investigación, es decir, la realidad está ahí, la tarea del científico es problematizarla a partir de preguntas que construyan un problema de investigación, y solo entonces concebirla como un modelo.

Puse como ejemplo ordinario a la ciencia. No significa, entonces, que solamente la construcción de modelos para aprehender el mundo le sea un ejercicio inmanente. El arte también constituye un modelo de aprehensión de la realidad. En las escuelas universitarias de arte se discute, y mucho, los mecanismos por los cuales se debe entender a las creaciones artísticas como un

proceso de generación de conocimiento. Es decir, como un ejercicio equivalente a la investigación propia de las ciencias. De estas discusiones se ha desprendido que el arte es, también, conocimiento. El proceso no es el mismo, es diferenciado. En esto radica la diferencia quizá no en fondo. Finalmente, el arte es un modelo diferenciado de aprehensión. Conocimiento al fin.

Ahora bien, ya sabemos que arte y ciencia tienen modelos de aprehensión de la realidad, y que éstos se construyen. La pregunta que debemos entonces responder es si hay múltiples realidades, o modelos de explicación, o si la realidad es una sola. Y si pueden construirse varias, con qué criterios lo vamos a hacer.

Volvamos al ejemplo de la partida de ajedrez. Mi contrincante y yo teníamos como objetivo común ganar el juego. Los dos elegimos estrategias diferentes y solo una de ellas, la mía, dio resultados. Los dos construimos una estrategia y una fue funcional. Lo anterior no quiere decir necesariamente que la otra no sirva; quizá no fue bien construida, o ideada, o quizá no fue bien aplicada. Consideremos que el objetivo de la partida de ajedrez es nuestro objeto de estudio, es decir, la victoria es un aspecto de la realidad (la realidad total es el juego de ajedrez), y que la estrategia que cada jugador sigue para su consecución es un método que, a su vez, nos permite construir un modelo de aprehensión.

Por tanto puedo explicar que la victoria, es decir, la realidad, es la derrota del rey en tres tiros. ¿Qué hubiera pasado, entonces, si mi estrategia no hubiera funcionado? El modelo de realidad de mi contrincante sería el funcional, y su explicación variaría de la mía porque el rey cae derrotado en, supongamos, veinte tiros. En este caso hablamos entonces de dos modelos o aprehensiones de la realidad diferentes. Pero la realidad sigue siendo la misma: el ajedrez como un todo y la victoria como una parte de ella. Entonces lo que conocemos al respecto son modelos de aprehensión. Son, en pocas palabras, percepciones de la realidad.

La percepción de la realidad está concebida entonces por la relación entre el sujeto que aprehende y el objeto aprehendido. Un modelo de explicación de realidad es una construcción a partir del sujeto ¿Qué significa esto? ¿Que producimos realidades diferentes? Quizá la respuesta sea que percibimos de diferente manera la realidad. Pero la percepción está supeditada a una idea generalizada de la realidad, a lo que, como dije páginas atrás, Kuhn entiende por paradigma. Un paradigma nos brinda esa generalización orientadora para producir modelos que, si bien son diferentes, no necesariamente son contradictorios. No olvidemos que la percepción a partir de la cual se construye la realidad, o el modelo, se ve enriquecida por el empleo de una teoría y metodología que sirven de plataforma para complejizar y a la vez simplificar la realidad.

En el ejemplo de la partida de ajedrez es difícil establecer qué relación establece el sujeto con su objeto. Quizá en la construcción de esa relación la clave sea la metodología o, para el caso del ajedrecista, la estrategia que utilizó para conseguir la victoria. En el ejemplo que he expuesto conozco la relación con mi objeto porque elegí la estrategia para conseguir mi objetivo. Por tanto, la construcción que hago de la realidad está supeditada a mi relación con el objeto la cual se da por la definición de la metodología que he utilizado. Esta metodología, o estrategia, implica las características del objeto de estudio y también las características del sujeto que la estudia.

En la partida de ajedrez, la metáfora del modelo de realidad que se ha desprendido no deja de ser momentánea. Si bien es cierto que ese modelo es funcional, llegará un momento en que ya no sea así. Quienes se apeguen a esta aprehensión de los fenómenos, naturales o sociales, en el arte y en la ciencia, la darán por cierta hasta que no aparezca otra que la explique mejor. La realidad está sujeta a ello. Los científicos trabajan ideas diferentes, cuestionan lo dicho, lo investigado, hasta que logran satis-

facer sus dudas. Los artistas aprehenden el mundo de un modo diferenciado. Llegan a escondrijos, construyen discursos. Como diría Ricoeur al reflexionar los efectos de ficción en el texto historiográfico: tienen el derecho desorbitado de conocer las almas. Es tal vez la diferencia. El ejercicio restringido o desorbitado de aprehensión del mundo.

Podemos iniciar otra partida de ajedrez, quizá yo vuelva a ganar, sostener por más tiempo mi modelo de aprehensión de la realidad. Pero el adversario también quiere ganar, y no cejará en su empeño. Después de varios intentos, descubre la manera en contrarrestar mi estrategia. Por fin logra imponer la suya no una vez, sino varias. Luego entonces se establece otra relación entre el sujeto y el objeto, que opera de la misma manera que la anterior, pero que produce una explicación de la realidad diferente a la mía en cuanto a percepción. Esa explicación o modelo, por ser funcional y operativa, se mantendrá hasta que deje de ser tal.

Queda así contestada la pregunta a si producimos realidades diferentes. La realidad está dada, existe fuera de nosotros. También es construida por los sujetos, por eso el conocimiento de esa realidad depende de la relación que establezcamos con ella. De esta relación se desprenden los modelos de realidad, que no es otra cosa más que una explicación de la misma que hemos construido de distintas maneras.

La realidad es un modelo. Insisto, no quiero caer en definiciones, pero al menos puedo decir que un modelo es un modo de aprehensión de la realidad. La ciencia natural tiene sus explicaciones de su objeto de estudio; explicaciones que siempre han sido momentáneas puesto que la naturaleza es tan compleja y maravillosa, que las herramientas para explicarla y estudiarla todavía no logran aprehenderla en su totalidad. Ignoro si esto llegará a suceder, pero en el proceso la percepción será cambiante porque siempre será eso, una percepción y no el conocimiento esencial de lo que nos rodea.

Si la idea anterior vale para la ciencia natural, qué decir de las ciencias sociales. Su objeto de estudio son los sujetos, seres cambiantes en el devenir temporal. Con mayor razón las *realidades* que producen son diferentes. Por tanto los modelos de explicación también lo serán, y no solamente eso, sino también la realidad misma, pero en un proceso de larga duración.

Qué decir, además, del arte. El artista plasma en su obra el modo en que concibe lo real. La obra de arte, en este sentido, permite también comprender la realidad. Ya Althusser decía que el arte no explica, solamente hace ver. Este modo de ver no es más que el modelo propuesto de realidad que lanza el artista a través de su obra. El arte mismo es un modelo y lo que nos hace ver, al mismo tiempo, es modelo de lo real.

La reflexión anterior se desprende del espíritu de la mesa "Investigación en artes y humanidades". Por segunda ocasión, la mesa se presentó en el Encuentro de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, ocurrido en Manizales, Colombia, en agosto de 2012.

Los textos que aparecen en este libro corresponden a los trabajos presentados en Colombia. Las preocupaciones, atentas a los objetivos de la mesa, escudriñan los senderos de las artes y las humanidades en el ámbito universitario. Ínsula en el encuentro de la RedMet, la mesa reúne a investigadores y artistas, generadores de conocimiento ambos, adscritos a universidades de México, Colombia y Argentina. Sus contribuciones guardan estrecha relación con el arte como conocimiento, asignatura desarrollada en las universidades que ofertan pregrados y posgrados en artes.

El libro se ha organizado de acuerdo con tres recurrencias: el arte y el ancho mundo de las teorías del conocimiento; las metodologías de la investigación y la creación artística, así como los análisis del arte y sus contextos; y las estrategias y políticas educativas en torno a las artes y las humanidades. Dichas recu-

rrencias estructuran el libro. De este modo, la primera parte del libro, "Arte y conocimiento", aglutina una serie de ensayos que vinculan al arte con la teoría del conocimiento, principalmente, y con otras aproximaciones semióticas, hermenéuticas, filosóficas, humanísticas en general, que posibilitan el entendimiento, desde múltiples perspectivas, del arte.

La segunda parte, "Arte y metodologías", reúne trabajos ensayísticos y artículos de investigación que ponderan las metodologías empleadas en la investigación del fenómeno artístico y los resultados de trabajos de investigación en artes, es decir, los modos y los conocimientos generados de la aproximación a las artes como objetos de investigación.

La tercera y última parte, "Arte y educación", se conforma de trabajos que recogen experiencias de las artes como vehículo educativo, y de las políticas educativas hacia las artes, ya sea aquellas que la marginan del concierto de políticas y programas encaminados al estímulo a la generación de conocimiento en las universidades, como las problemáticas de la aplicación de estrategias orientadas a la atención estudiantil, obviando las particularidades de los programas formadores de profesionales en artes.

Agradezco el apoyo de la Dirección del Centro de Estudios Superiores en Artes, encabezada por Julio Pimentel Tort, para la coordinación de la mesa, así como para la publicación de este libro. Asimismo, agradezco al comité de arbitraje, los doctores Jesús Morales Bermúdez, de la Unicach, México; Rita Plancarte, de la Universidad de Sonora, México, y Adolfo León Grisales, de la Universidad de Caldas, Colombia, quienes dictaminaron las ponencias y su publicación.

Tuxtla, agosto de 2013.

Arte y conocimiento

Entre la *mímesis* y la *poiesis*: para una travesía ontológica del arte en Occidente

Juan Crisóstomo Izaguirre Ruiz
Universidad de Sonora
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, México

Introducción: ¿qué es el arte?

Para una comprensión general del arte es recomendable situarse, y situarlo, en la escala de valores histórico-culturales de la Antigüedad grecolatina, si bien las nociones y usos que ahora se conocen del término no se corresponden uno a uno con aquéllos. En efecto, tanto la voz griega *techné* como la latina *ars*, de las cuales proviene "arte", designan la voz castellana "técnica".

De hecho, los antiguos griegos, que tenían distinciones precisas para tantas cosas, carecían de una palabra para lo que nosotros denominamos arte bello. La palabra que con frecuencia traducimos por "arte" era techné, la cual lo mismo que la ars romana incluía muchas cosas que hoy en día denominaríamos "oficio". *Techné / ars* abarcaba cosas tan diversas como la carpintería y la poesía, la fabricación de zapatos y la medicina, la escultura y la hípica. De hecho, *techné* y *ars* no se referían tanto a una clase de objeto como a la capacidad o destreza humanas de hacerlos o ejecutarlos (Shinner, 2004: 46).

Por otra parte arte, en singular, y artes, en plural, son asimismo dos nociones con referencia en el mismo objeto empírico: el conjunto de la producción material o simbólica al interior de una cultura cuya "contemplación desinteresada" por parte de los indi-

viduos tiene por objetivo exaltar el espíritu más allá de los niveles ordinarios. Así museos, teatros, templos son algunos de los ambientes en los que se muestra y se contempla el arte por los individuos. Pero durante el siglo XX los espacios y ambientes, así como los recursos y procedimientos de la producción del arte, se han diversificado de un modo asombroso. Los espacios urbanos abiertos, también llamados alternativos, como azoteas, estacionamientos públicos, plazas o la calle misma, incrementan las opciones formales; mientras que el cine, la fotografía y el diseño en cualquiera de sus modalidades, provocan un desbordamiento disciplinar al mismo tiempo que trastocan a la estética entera como fuente de explicación científico-filosófica. De acuerdo con lo anterior, *arte*, en singular, suele usarse para referirse al *corpus* "universal" de la humanidad. Éste es organizado por un criterio histórico-cultural que lo define como producto y patrimonio de una cultura en particular, o perteneciente por un criterio cronológico a una época. Así se cuenta con arte grecolatino, arte egipcio; o bien arte renacentista, arte prehispánico e incluso arte primitivo, entre muchos otros. En cambio artes, en plural, se aplica a las diferentes clases de expresiones que a lo largo de la historia se han generado para dar forma y contenido al arte. Existen de este modo artes plásticas o visuales, como la pintura, la escultura y la arquitectura; artes escénicas como la danza, el teatro, la ópera; artes gráficas, como el dibujo, artes decorativas como el diseño y producción de joyería, o el diseño textil asociado a la moda. Quedan por clasificar expresiones como la música, el cine, la fotografía, la literatura en cualquiera de sus géneros, y el amplio espectro de expresiones emergentes como el llamado arte-instalación, el performance, el *happening* y más recientemente los procesos de artificación. Adicionalmente han surgido posturas que ven en el renglón de espectáculos de los medios de comunicación, o a través de las ciencias sociales, un argumento para proponer la

existencia del arte de masas o el arte popular, respectivamente, con los cuales la clasificación se amplia y el objeto de estudio se desborda en todos sus límites.

Como puede apreciarse el arte es un objeto de estudio complejo tanto por su evolución, como por su estructura inasible, dados los diferentes medios y procedimientos de su producción, y probablemente de finalidades también cambiantes. Hay por lo pronto dos cosas que definen tal complejidad. Por un lado la concepción que, según Shinner, tenían los antiguos del concepto respecto a la concepción moderna y que antes de él, pero en términos muy semejantes, Collingwood (1985) ya había adelantado desde las primeras décadas del siglo XX.

Para poder aclarar las ambigüedades conectadas con la palabra "arte" debemos volver los ojos a la historia. El sentido estético de la palabra, el sentido que aquí nos concierne, es de muy reciente origen. *Ars* en el latín antiguo, como *techné* en griego, significa algo muy diferente. Designa una artesanía o forma de adiestramiento especializado, como la carpintería, la herrería o la cirugía. Los griegos y los romanos no tuvieron una concepción de lo que nosotros llamamos arte como algo diferente de la artesanía; a lo que nosotros llamamos arte ellos lo consideraban simplemente como un grupo de artesanías, tales como la artesanía de la poesía (*ars poética*), que ellos concebían, algunas veces, sin duda, con recelo, como, en principio, simplemente igual a la carpintería y a los demás oficios, diferenciándose de cualquiera de ellos solo por el modo en que uno u otro difieren entre sí (Collingwood, 1985: 15).

Pero esta diferencia de alcance conceptual no se limita a la etimología entre *techné* y arte, sino que involucra un elemento social de relevancia. La *techné / ars* de la Antigüedad se refiere a cualquier oficio, en términos de Shinner, o artesanía, en términos de Collingwood, llevados a cabo con éxito. En este concepto cabe la habilidad o destreza tanto para producir una pintura sublime, como fabricar una mesa o curar a un paciente. De modo que el

arte en su sentido general va a esperar hasta el Renacimiento europeo para iniciar una transformación respecto de su ya lejano antecedente grecolatino. Dicha transformación culmina en el Romanticismo del siglo XIX con un sentido de élite. Es la aristocracia europea el sector vinculado a las ahora llamadas bellas artes, lo cual por un lado confiere a éstas un conjunto de valores sociales, ideológicos y políticos particulares. En otro sentido, el concepto de *bellas artes* formalizado en el Romanticismo establece un vínculo cerrado con la estética como fuente de explicación científico-filosófica, pero limitado al ámbito de la belleza en el arte. Así se formalizaba un modelo de expresión y apreciación con intenciones de hegemonía, pues quedaban excluidas otras posibles maneras de expresión (Mandoki, 2004). Este rasgo socialmente distintivo es la segunda característica del arte.

Posteriormente en el siglo XX, como ha sido bosquejado arriba, ocurre una expansión tanto formal como conceptual del arte “clásico” que lo saca de sus recintos naturales y, modificado, lo hace penetrar diferentes sectores a través de los medios de comunicación de masas, del desarrollo sin precedente de la industria editorial, así como de transformaciones sociopolíticas como la Revolución rusa, la Revolución cubana y la Revolución mexicana. Las cuales han sido pivotes de expresiones como la literatura, el ballet y la pintura muralista, las tres con repercusión en un amplio rango geopolítico y cargadas de dispositivos extra-estéticos.

Así, una distancia inocultable de los planos etimológico, formal, conceptual y estético, todos encadenados por la lógica sociohistórica, entre la *techné / ars* de la Antigüedad y el arte de la Modernidad y del siglo XX, es una primera configuración en el interés de este trabajo. Por tanto una reconstrucción de la evolución yendo de la *techné /ars* hasta el arte polisémico del siglo XX, se asume como una condición epistemológica necesaria para una comprensión más amplia del arte.

Entre la mímesis *y la* poiesis*: para una travesía ontológica del arte en Occidente*

Entre Platón y Aristóteles la obra de este último es la que parece tener mayor presencia en la estética y la crítica. En particular, la *Poética* puede ser considerada una referencia fundante de lo que ahora conocemos como filosofía del arte; en cambio, un aparente rechazo de Platón hacia los artistas y su obra es ampliamente conocido. No obstante, el pensamiento platónico también ha logrado penetrar tanto en la producción artística como en la reflexión teorico-filosófica. En efecto, la *mímesis* ha sido –y es– un recurso con fuerte presencia tanto en la técnica como en la filosofía del arte, si bien no siempre se advierte el origen platónico del término. Pero el hecho de que la imitación (de la realidad), o arte representativo en términos de Collingwood (1985: 48-50), sea de en los hechos un recurso admitido como explicación ontológica del arte, obliga a revisar la forma en que el pensamiento platónico mantiene presencia en la producción, consumo y reflexión artísticos del presente.

La mímesis *como fundamento del arte ideal*

En términos estrictos Platón no llegó a formular ninguna estética o teoría del arte (Plazaola, 2007: 27-32); o bien ha sido malinterpretado en cuanto a su postura sobre los artistas y su obra (Collingwood, 1985: 51-54). En efecto, aunque Plazaola reconoce un vacío en la obra platónica, no resiste el intento de interpretar o armar un marco estético con base en la metafísica, afirmando que "puede hablarse de una estética platónica en un sentido general que, partiendo de lo sensible, se va elevando de nivel hasta la noción suprema e intraducible de *kalokagatia* en que nuestros conceptos de lo *bello* y lo *bueno*

se identifican" (p. 27). Aún así sin una teoría del arte, o bien mediante sesgos sobre las creencias del filósofo, la *mímesis* ha adquirido fuerza como recurso técnico en la producción artística y como fundamento ontológico en la estética. Y en virtud de que el contraste entre realidad y apariencia caracteriza siempre a los diálogos platónicos, Plazaola concluye sobre la obra del filósofo que "El arte humano consiste en la *mímesis*: produce *realidades* o *imitaciones*" (p. 29).

Por su parte Copleston (2011) prefiere matizar su interpretación sobre la "teoría platónica del arte". Este autor justifica un equilibrio entre un arte del mero placer, propugnado por la "opinión corriente", y un arte que busca un placer provechoso basado en la "verdad de la imitación", y por tanto educativo en términos del control por parte del Estado. Sin embargo, Copleston admite que "La teoría platónica del arte era, indudablemente, elemental e insatisfactoria" (p. 225)

Pero una visión menos condescendiente ha hecho una lectura sin tregua sobre la obra del mismo filósofo, antes que Plazaola y Copleston. Convencido de que el menosprecio del arte por parte de Platón es un mito producto de interpretaciones parciales, Collingwood centra su análisis en la postura del filósofo respecto al arte representativo –imitativo, en términos del propio Platón–. Si bien, como corresponde con su época histórica, Platón llama poesía a lo que aquí y ahora llamamos arte, la lectura de Collingwood ofrece precisiones acerca de una muy difundida proscripción de los poetas. Pone al descubierto, en la línea de Copleston, que tal proscripción no es homogénea ni lineal; tampoco esta proscripción recae sobre los poetas representativos en general "sino del que brinda amenidad, el que entretiene, y que (aunque con maravillosa habilidad y de modo muy divertido) representa cosas triviales y repugnantes" (p. 52). De cualquier modo la crítica al filósofo antiguo remata: "No aplicó el método socrático con suficiente rigor; de haberlo hecho, habría seguido adelante hasta hacerse la pregunta '¿Cómo puedo discutir la poesía representativa antes de haber decidido qué es la poesía misma?'" (p. 54).

Según Collingwood el conflicto en torno de las ideas estéticas de Platón y su supuesto rechazo hacia los poetas, está en la pregunta formulada arriba. Al parecer Platón dio una atención débil a la *poiesis*, y centró su análisis en el arte imitativo de diversión entendido como práctica vulgarizante. Con ello no hizo sino fragmentar la poesía y atender sin demasiado rigor solo una de sus partes, elevándola por otra parte al nivel de la idealización. Lo anterior deja en su obra márgenes de interpretación que han dado lugar a mitos como el de su aversión hacia los artistas. Por tanto al problema de las lecturas sesgadas sobre Platón, habría que añadir uno más amplio: el de los traslapes entre *techné* / *poiesis* y artesanía / arte, como un problema no solo de términos sino profundamente conceptual que, siendo dirimido en la Modernidad, ha sido ubicado *a posteriori* en la Antigüedad, asumiendo que en aquella época el problema podía ser el mismo.

Con lo anterior puede trazarse un vínculo entre la postura de Collingwood, Copleston y Plazaola en el sentido de que no existe como tal una teoría platónica del arte. Entonces, ¿cuál es el argumento por el cual la tradición filosófica y técnica sostiene a Platón como uno de los soportes en la reflexión sobre el arte?

Poiesis *y conciliación: imitación creativa de la realidad*

Por lo que toca a Aristóteles y la *Poética* hay condiciones diferentes. Según un principio acumulativo Aristóteles recuperó de la Academia mucho más que experiencia como discípulo. La *mímesis* es reconocida ahora como parte de la filosofía aristotélica en relación con la *poiesis.* Imitación y creación se sintetizan como fundamento de la poesía. Pero la actitud mimética de la realidad en Aristóteles no tiene un valor negativo ni absolutista como en su maestro. La imitación de la realidad sensible se reconoce en la *Poética* como un recurso

graduado de dos grandes beneficios. Primero como un principio de aprendizaje (Aristóteles, 2007: 19) a través del cual las cosas experimentan ante el observador un proceso sucesivo de simplificación y aproximación que genera contrastes cognitivos y placenteros entre la observación tanto del modelo como de la copia. Segundo, como recurso emocional capaz de suscitar reacciones anímicas mediante el drama y la tragedia, en tanto éstas son representaciones de hechos, costumbres, con lo cual se llega a una catarsis o purga emocional que libera y dispone para la vida cotidiana. Gracias a este juego contrastivo entre realidad imitada y observador o espectador existe la poesía como recurso de diversión, no de arte propiamente dicho,

> […] en que los hombres vulgarmente, acomodando el nombre de poetas al metro, a unos llaman elegiacos, a otros épicos; nombrando a los poetas no por la imitación, sino por la razón común del metro; tanto que suelen dar este apellido aun a los que escriben algo de medicina o de música en verso. Mas, en realidad, Homero no tiene que ver con Empédocles, sino en el metro. Por lo cual aquel merece el nombre de poeta, y éste el de físico más que de poeta (Aristóteles, 2007: 11).

Aristóteles ha dado un paso adelante con la Poética en relación con Platón, quien no logró establecer un sistema de relación entre *mímesis* y *poiesis* que explicara a la poesía de su tiempo más allá de la mera representación. Aristóteles en cambio fue capaz de integrar ambos conceptos en un sistema en que la imitación de la realidad es un recurso metodológico de aprendizaje, y pretexto catártico para la liberación emocional. De todos modos ni Platón ni Aristóteles consiguen ver que su defensa resulta ser de lo que Collingwood llama el *arte representativo*, en especial del arte representativo de diversión. Siendo ésta una forma reduccionista, que por otra parte corresponde con las condiciones históricas de “la decadencia del mundo griego” y que contrasta con el arte mágico-religioso de una época pasada, para entonces quimérico. Así *mímesis* y *poiesis* re-

sultan dos conceptos poderosos y, al mismo tiempo por falta de atención, excesivos para la circunstancia histórica. Es la tradición teórico-filosófica de la Modernidad la que, como se sabe, hará resurgir en condiciones diferentes la necesidad de explicar el arte.

El artista como creador: un proyecto teopolítico[1] *de la Modernidad*

La función mágico-religiosa del arte está extensamente documentada. El arte sacro, por ejemplo, cuenta con un grueso capítulo en la historia moderna y un muestrario amplísimo en los principales museos europeos. En particular la Edad Media tardía fue un periodo de producción artística que abundó en el tema del cristianismo; en el Renacimiento esta producción se incrementó. En este contexto *mímesis* y *poiesis* reaparecen en la relación formal que Aristóteles había establecido para ellas siglos atrás. Pero el arte renacentista, influenciado fuertemente por los valores del Cristianismo, hubo de conjugar el influjo y control religiosos con una estética antigua.

Vemos pues que, en cuanto al arte, religión y política son esferas de poder. Mantienen entre sí relaciones de oposición, de alianza o de inclusión-exclusión, según las circunstancias. Con el tránsito desde la Edad Media hasta la Edad Moderna religión

---

[1] El término compuesto “teo-político”, junto con la noción entera de proyecto de la Modernidad, están tomados de Peter Sloterdijk (2004). En su libro *Esferas II: Globos. Macrosferología*, de la trilogía *Esferas*, el autor expone la tesis según la cual el poder religioso es también político, al menos para el caso del Cristianismo. Sloterdijk explica que, en el contexto de las grandes transformaciones que caracterizaron el tránsito desde la Edad Media hasta la Edad Moderna, la Iglesia se adaptó lo mejor que pudo propiciando una alianza con la Corona. Esta alianza de poder teológico y poder político ayudó a reestructurar a la Iglesia tanto como a la Corona, reconduciendo la historia hacia intereses fundamentalmente teológico-religiosos y políticos.

Aquí se pretende aplicar la tesis de Sloterdijk sobre la alianza estratégica entre la Iglesia y la Corona durante la Edad Moderna, a un análisis particular del arte y la forma en que este ámbito, típicamente renacentista, fue asimilado a una teo-política del arte con fines extraartísticos. Complementariamente se formula la hipótesis de la divinización del artista como un proceso idealizante que culminó con éxito en el Romanticismo.

y política experimentan ajustes estructurales en sí mismas y en sus relaciones mutuas. Surge así el proyecto de terrenalizar a la divinidad. Ante un humanismo emergente que coloca al hombre como agente del entorno y de sí mismo, es necesario hacer descender del Cielo la figura y energía de Dios. Éste es uno de los argumentos que dio lugar a la separación entre arte y artesanía y de esa manera se elevaba al nuevo personaje social, encarnado en el artista, al estatus de creador. Los mecenazgos otorgados por los papas y la realeza a Leonardo, Miguel Ángel y Rafael, así como la obra misma de los artistas, son un escenario que muestra no solo la generosidad y sensibilidad de los clérigos, sino también la apuesta política de la Iglesia: atenuar la sensación de desamparo tras el derrumbamiento de una bóveda celeste (Sloterdijk, 2004) y la pérdida de control teocéntrico.

Así la vuelta hasta la Antigüedad explica al Renacimiento. En la recuperación de las escalas de valores grecolatinos tienen presencia marcada la obra de Platón y Aristóteles, aunque para el caso del arte no siempre con precisión. En cuanto a la ciencia un racionalismo idealista (de raigambre platónica) y un empirismo realista (aristotélico) marcaron de modo temprano las dos grandes afluentes de conocimiento, irregulares en su evolución pero prolongadas sin demasiados problemas hasta el siglo XIX (Kuhn, [1962] 2004; Piaget y García, 2007). Pero en el arte el proceso debió ser otro debido a un derrotero de traslapes en sus fundamentos, lo cual explicaba una carencia tanto de tradición genealógica como de estructura empírico-conceptual. Si a ello se añade que la naturaleza del arte vincula en el sujeto un componente de sensibilidad, menos “racional” y más “idealista”, “emocional” tenemos entonces un caldo de cultivo para la preparación de un renovado agente dentro de la estructura social. La construcción del campo disciplinar para este agente renovado es una tarea que corresponderá operativa, empírica y desde luego técnicamente al artista. La existencia del taller asociado al artista da cuenta de la relevancia de la

técnica[2] en una estructura del arte renacentista. El taller es el espacio en que arte y artista se construyen de manera recíproca. Hasta ese espacio van a llegar las peticiones que El Vaticano y las cortes de los nacientes estados hacen como proyectos de creación, ya sea por un propósito espiritual o bien por uno político. *La última cena*, *La Piedad* y *La Capilla Sixtina*, son muestras consideradas hoy universales por su valor estético y por su determinante contenido cristiano. En ellas se integran por un lado *mímesis* y *poiesis*, como una síntesis estética; por otro lado religión y política, como mecanismo teleológico. Así una estética de la imitación creativa y una teleología teo-política configuran un tetra-juego del arte renacentista el cual, afianzado en un traslape conceptual heredado de los griegos y romanos, adoptó sin reserva la terminología *poietica* para infundirle el sentido y valor idealista de Platón. Por eso en *La Piedad* la virgen siempre joven, bella y piadosa, con el hijo muerto postrado en el regazo, se acomoda con perfección técnica y formal en el mármol de Miguel Ángel. La escultura significa que a pesar de ser una madre sufriente y dolorida, se puede mantener la dignidad, y por tanto es posible elevar la escena al rango de modelo pedagógico en un trozo de piedra como testimonio.

Sobre la relación divinidad-artista en el Renacimiento pueden mostrarse dos mecanismos fundamentales. Uno es la proyección de divinidad en la figura terrenal del artista; el otro es la inmersión individual progresiva en un ambiente místico hasta alcanzar un estado sublime. Ambos mecanismos llevan, como puede verse, al punto de contacto e identificación entre el artista y una fuerza superior y externa. En ambos casos es necesario un trazo psicosocial que exprese de manera precisa tal caracterización.

---

[2] Sobre la relevancia de la técnica en la danza académica he trabajado, junto con Carmen Valdez (2007), cuál es el papel que profesores, estudiantes y bailarines le otorgan en su estructura disciplinar a este elemento. La hipótesis de trabajo establece que la técnica, asociada a la motricidad, es en la enseñanza de la danza un elemento sobrevalorado en relación con otros componentes, como la cognición o la afectividad. Los resultados parciales arrojan que, aunque los sujetos tienen discursivamente incorporados factores como la cognición y la afectividad, su atención se orienta prioritariamente al trabajo físico del cuerpo.

Asumida la naturaleza cognitivo-estética en el arte, los sujetos tienden a educar con delicadeza la sensibilidad en cualquiera de sus manifestaciones. La visión y la escucha han sido las dos formas de percepción mayormente estudiadas respecto a la forma en que se desencadenan procesos perceptivos. Pero siendo el oído el órgano de más temprana formación en el desarrollo ontogenético, y la escucha la primera función fisiológica de contacto entre el feto y lo externo (Tomatis, 2001; Sloterdijk, 2003), puede comprenderse por qué la realidad acústica, entre la que se encuentra la música en todas sus modalidades, tiene un efecto determinante en el desarrollo (Tomatis, 2001). Si el dato de la escucha como facultad primigenia lo vinculamos con la presencia de otras fuentes de percepción sensorial, podremos apreciar y entender la naturaleza sensible que propicia el contacto con ambientes sometidos a un procesamiento técnico con fines de creatividad representativa, tales como los cromático-visuales, acústico-sonoros o sensorio-perceptivos. Por eso las combinaciones de color-luz-sombra, sonido-silencio-pausa, *estesis-anestesis* van unidas a procesos organizativos y funcionales, como ritmo, equilibrio y armonía, en la fisiología, la biología, la psicología y lo social, para dar lugar a los procesos de *estesis.*[3] De manera complementaria, en el plano socio-histórico hemos sido enseñados culturalmente a valorar de una manera particular al artista como una actitud típica del Renacimiento.

En el humanismo surgido en esa época el artista es un personaje que adquiere cualidades excepcionales. Entre las principales: el artista es un sujeto sensible con aguda percepción que le dota de una visión extraordinaria sobre la realidad, especialmente apta para cap-

[3] En un planteamiento novedoso y poco conocido aún, Katya Mandoki (2004, 2006a, 2006b) argumenta que la teoría estética ha estado secuestrada por el arte y la belleza como objetos de su interés disciplinario, lo cual ha dado lugar a una serie de mitos en los que se involucran creencias teóricamente construidas durante doscientos años alrededor de tales conceptos. La estética cotidiana, dice Mandoki, obliga a voltear la mirada hacia las prácticas, poéticas y prosaicas, que los sujetos protagonizan todos los días en las diversas matrices culturales que participan. Estar abierto al mundo, como una condición de *estesis*, es lo que la autora analiza como redimensionamiento de la estética y la subjetividad.

tar y representar la belleza; dada esta facultad, el artista puede ser un sujeto crítico del *statu quo* y propositivo ante una sociedad eventualmente disfuncional; finalmente, y como síntesis, el artista es sujeto transformador mediante la representación creativa de su entorno. Así una percepción extraordinaria, una actitud crítica y propositiva, que lo mueven a transformar la realidad, son cualidades que el artista posee por sobre el resto de los mortales y que lo elevan por encima de ellos; al mismo tiempo lo impulsan a una aproximación sublime con fuerzas superiores. Por sus características el nuevo agente del Renacimiento llamado artista, diferenciado del poeta antiguo y del artesano contemporáneo, pero compartiendo con ellos algunos rasgos, va a ser uno de los personajes encargados de representar la realidad, pasada y presente, mediante la creación. En su cometido se incluye re-crear la divinidad como fuerza, lo que lo autoriza para asumir el papel de mediador o representante en la tierra de dicha fuerza. Miguel Ángel *El divino*; *El dios de la danza*, una expresión aplicada a diversos bailarines en la historia, *El Rey Sol*, sobrenombre de Luis XIV en su rol de bailarín aficionado, son algunas de las imágenes que muestran la asociación entre el artista del Renacimiento y la divinidad.

La mímesis *como fundamento de la producción artística en la Modernidad*

Aunque el significado de imitación que aquí se aplica en el análisis de algunas obras de arte está concebido en relación directa con la *mímesis* platónica: como representación material de un ideal, no se piensa que dicho significado sea asumido *strictu sensu* en la producción artística. Más bien se asume que la *mímesis* en el arte es un conjunto de procesos en una correlación general con el desarrollo humano, lo cual vuelve el fenómeno aún más complejo. Una analogía de esta situación existe entre el niño que aprende

sus primeras palabras por repetición (imitación) oral explícita de su madre y el estudiante de danza que, colocado detrás del profesor, memoriza (mimetiza) una serie de movimientos corporales. Desde luego, el coreógrafo, compositor o dramaturgo, no están literalmente colocados detrás de nadie cuando componen una obra, porque su función es la de crear. Sin embargo, la naturaleza creativa de estos artistas no siempre parece estar vinculada con la antigua poética aristotélica, si esa fuera la intención. ¿Cuál es entonces la estructura creativa que dichos artistas despliegan?

Aunque existen versiones previas del *David*, la de Miguel Ángel tiene relevancia por el momento histórico al que corresponde. La motivación bíblica y la materialización tridimensional sintetizan al hombre idealizado del Renacimiento, como actor protagonista de su realidad. La belleza física, la desnudez masculina y las dimensiones de la obra constituyen un argumento de magnificación extraterrenal, que pone al alcance el significado entero del mármol esculpido, pero cuya asimilación personal está cancelada. El *David*, como cualquier obra universal, está hecho para ser visto, admirado y valorado, si bien la escala con que esto se haga sea la europea del siglo XVI. Sin embargo, la fidelidad con el modelo físico de hombre, acentuada gracias a la tridimensionalidad, contiene un dispositivo estético-cognitivo cuyos efectos se garantizan por la calidad de la representación. Como creador, Miguel Ángel sintetizó la nueva visión humanista en la sólida materialidad del cuerpo de hombre joven, fuerte y bello, así como en el poderoso influjo psíquico que éste provoca por efecto de representación.

Un poco más tarde continúa siendo la naturaleza el objeto de imitación. Aunque abundan las obras musicales cuyo argumento consiste en la recreación de la naturaleza, probablemente son *Las cuatro estaciones* una de las que más explícitamente refiere a la naturaleza. Sin embargo, en un ejemplo más tardío del siglo XIX, se puede apreciar con absoluta nitidez la mímesis como recurso creativo, cuya iconicidad se trueca conmovedora. La *Sinfonía número 6*

de Beethoven; conocida como "La Pastoral", tiene en el título mismo el argumento que la motiva. Pero el segundo movimiento: "Escena junto al arroyo", contiene un recurso emblemático mostrado por la relación icónica entre la instrumentación y el canto de ciertas aves campestres. Si bien, el recurso de "pintar sonidos" no era nuevo, Beethoven logra llevarlo a un nivel de expresión que puede decirse sublime. La expresión de sentimientos que el compositor pretende está sustentada en la afectividad melódica de las aves imitadas mediante instrumentos de aire como la flauta o el oboe.

En cuanto a la danza una larga tradición, que se remonta a los periodos llamados primitivos, está basada en la imitación. Las concepciones mágicas sobre la realidad, que a la postre dieron lugar a expresiones artísticas como el ballet, lograron recuperar un componente de dicha ontología de imitación. Específicamente en la historia del ballet se reconoce un periodo en que la pantomima es al mismo tiempo el argumento. "El ballet ha utilizado muchísimo la mímica sobretodo durante el desarrollo de obras con argumento, ya que es la forma de contar la historia. […] pero una cosa es cierta más allá de las diferentes opiniones, y es que la danza es un espectáculo visual, y se interrelaciona con la mímica para enriquecimiento de la historia a contar". (Couto, 2013). De modo específico, *La fille mal gardée*, de Duverbal, es un ejemplo que muestra con creces la pantomima como un mecanismo expresivo y decisivo de composición coreográfica.

Durante el siglo XX el conflicto entre *mímesis* y *poiesis* como ontología del arte no ha sido resuelto, pero al menos ahora se expresa con claridad. En su *Mímesis*, Aurebach (2002: 522-523) admite que partiendo del planteamiento platónico para interpretar la realidad, con base en la representación literaria o "imitación", es una tarea que en el camino ha debido ser modificada. La realidad, dice Aurebach refiriéndose a los personajes de Stendal y Balzac, está mucho más allá del posible atrapamiento por un marco bien definido de imitación. Quizás por estas razones la poesía podría sobreponerse a la imitación, como recurso de la estética.

Fuentes

Aristóteles, *Arte poética. Arte retórica*, Porrúa, México, 2007.
AUERBACH, Erich, *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*, Fondo de Cultura Económica, México, , 2002.
COLLINGWOOD, R. G., *Los principios del arte*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
COPLESTON, Frederik, *Historia de la filosofía. Volumen 1. De la Grecia antigua al mundo cristiano*, Ariel, Barcelona, 2011.
COUTO, Liliana, "Danzas teatrales modernas" en: http://www.lilianacouto.com.ar/historia3.htm Consultada en marzo de 2013.
KUHN, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
IZAGUIRRE, Juan y Carmen Valdez, "Psicokinética, técnicas corporales y co-docencia", ponencia presentada en *I Coloquio Nacional: Innovación del Conocimiento*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2007.
MANDOKI, Katya, *Estética cotidiana y juegos de la cultura*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2006.
— *Prácticas estéticas e identidades sociales*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2006.
— *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2007.
PIAGET, Jean y Rolando García, *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2007.
PLAZAOLA, S. I., Juan, *Introducción a la estética. Historia, teoría, textos.* Cuarta edición, Universidad de Deusto, Bilbao, 2007.
SHINER, Larry, *La invención del arte. Una historia cultural*, Paidós, Barcelona, 2004.
SLOTERDIJK, Peter, *Esferas II: globos. Macrosferología*, Siruela, Madrid, 2004.

Los avatares de la investigación en el universo ficcional de las artes

Silvia Susana García
Paola Sabrina Belén
Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

…el arte en sí-mismo es un procedimiento de verdad. O también: la identificación filosófica del arte exime de la categoría de verdad. El arte es un pensamiento cuyas obras son lo real (y no el efecto). Y este pensamiento, o las verdades que activa, son irreductibles a otras verdades, ya sean estas científicas, políticas o amorosas.

***Badiou** (2009: 216).*

Todos nosotros alguna vez, cuando fuimos niños tuvimos la necesidad de conocer acerca de la génesis de la vida humana. Es por ello que presté atención cuando un día escuché a un pequeño preguntarle a su madre cómo había aparecido en el mundo y desde dónde venía el primer hombre.

Ella antes de contestarle, pensó un rato y le brindó una interesante respuesta dando lugar a las reflexiones que se plantean en este artículo. Previamente le explicó que satisfacer su curiosidad no es una tarea fácil, pues "…no hay una sola respuesta que pueda considerarse absoluta, verdadera, todas ellas tienen un trasfondo de verdad para quién las cree. En todo caso, hay afirmaciones que las ciencias pueden comprobar mediante hechos y otras con las cuáles no puede hacerlo…".

Continuó diciéndole

> [...] algunas teorías sostienen que nosotros descendemos del mono, o sea que el animal fue evolucionado hasta llegar a ser hombre. A esta respuesta se la denomina científica, porque puede comprobarse prácticamente, pero otras teorías afirman que tanto el mundo como los seres humanos fuimos creados por Dios y esto no se puede comprobar con hechos porque nadie vio a Dios, solo hay que creer que es verdad. Se dice que es una cuestión de fe.

Esta es la diferencia fundamental entre ciencia y religión. Las teorías científicas deben ser corroboradas empíricamente, si esto no puede hacerse, dejan de ser científicas, en cambio las religiosas deben aceptarse como "verdades absolutas", porque sus postulados no pueden ser revalidados. Deben ser admitidos por convicción y están dentro del orden de las creencias..

Es cierto, como le dijo la señora a su hijo, que dar un sentido claro a la expresión "verdad científica" presenta cierto grado de dificultad. El sentido de la palabra "verdad" cambia según se trate de un hecho experimental, de una ley matemática o de la teoría de una ciencia de la naturaleza. La misma teoría evolucionista de Darwin presenta cierto grado de incertidumbre frente a los cuestionamientos hechos por algunos miembros de la comunidad.

Es común pensar que la ciencia revela verdades acerca de la naturaleza. Sin embargo, una de las características del conocimiento científico es que siempre se puede dudar de sus "verdades". Es más, son precisamente estos cuestionamientos los que propician su dinamismo. Cuando la duda está fundamentada y lo que se creía seguro resulta no serlo, entonces el conocimiento científico, da un paso, avanza.

Este cambio posibilita la apertura de algunos interrogantes: ¿es posible considerar la ciencia una ficción? ¿Cómo puede una teoría ser verdadera y luego dejar de serlo? El carácter cambiante del conocimiento científico muestra que sus teorías son solo mode-

los: representaciones que usamos para tratar de entender cómo es la naturaleza que nos rodea. Ello no quiere decir que los modelos coincidan perfectamente con esa naturaleza que intentan representar, pero tampoco que se construyan caprichosamente. La ciencia tiene un compromiso con la realidad y por esta razón, sus datos deben estar lo más cercanos a ella.

Es frecuente, ante el poder de explicación y predicción que alcanzan sus teorías, olvidar la relatividad del dato, pero hay que recordar que las sensaciones obtenidas por medio de nuestros sentidos son percepciones situadas, es decir, construcciones culturales.

No obstante, el tema que nos convoca se refiere a las vicisitudes de la investigación en el mundo ficcional de las artes, por tanto, vamos a comenzar por el nudo que esto, en tanto producción de conocimiento a partir de un universo de ficción, y qué verdad despliega esta investigación.

En el mundo griego el arte es juzgado como la apariencia de una verdad no discutida, cuya morada se sitúa en el mundo de las Ideas Formas, una imitación no de los objetos del mundo real, sino del efecto de verdad de ellos. Por eso Platón, le confiere al arte una mirada despectiva cuando lo piensa como *mímesis* de *mímesis* y considera que no hay en él, verdad posible por "ser el encanto de una apariencia de verdad" (Badiou, 2009: 212).

A partir del siglo XVI, de la mano de Marsilio Ficino y tomando como base las ideas neoplatónicas, se estima que la obra de arte es un objeto cultual cuya misión consiste en agradar, siendo realizado por un artífice poseedor de cualidades divinas, similares a Dios, por tanto, en el esquema clásico, el arte queda reducido a un servicio destinado a brindar belleza.

Entre las ideas heredadas, la relación de las obras artísticas con la verdad es tan compleja como la respuesta de la madre a su hijo. Al respecto, Badiou afirma que el arte es rigurosamente coextensivo a las verdades que prodiga y éstas no están dadas en ningún lugar afuera de él.

También asevera que una obra es una *investigación* situada sobre la verdad que actualiza localmente. De esta forma está sometida a un principio de novedad, porque es retroactivamente válida como obra de arte real en tanto ella es una investigación *que no había tenido lugar,* un punto-tema inédito de la trama de una verdad (Badiou, 2009: 218).

Continúa Badiou (2009:218):

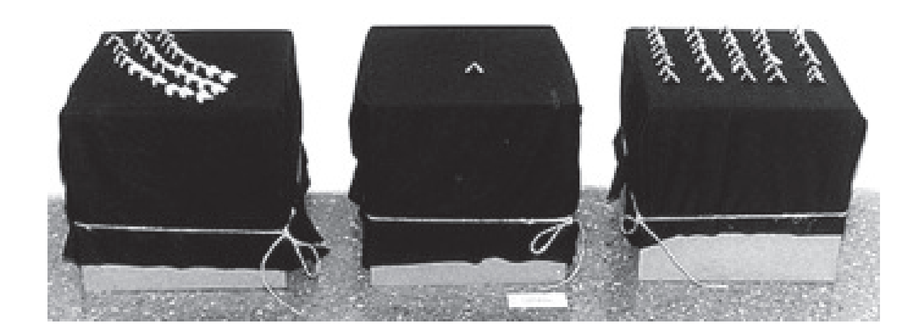
> Las obras componen una verdad en la dimensión postcronológica que instituye *la tensión de una configuración artística.* Una verdad es finalmente una configuración artística, iniciada por un acontecimiento (un acontecimiento es en general un grupo de obras, un múltiplo singular de obras) y desplegada por azar bajo la forma de obras que son los puntos-temas.

El filósofo denomina *configuración artística* a una secuencia identificable, cronológicamente iniciada, compuesta de un complejo de obras, y sobre la que tiene sentido afirmar que produce, en la estricta inmanencia del arte en cuestión, una verdad *de ese arte*, una verdad-arte. Por tanto, la unidad pertinente del pensamiento sobre el arte como verdad inmanente y singular es en definitiva, no la obra ni el autor, sino la configuración artística iniciada por una ruptura cronológica, que vuelve obsoleta una configuración anterior.

Estas ideas, nos permiten hacer una búsqueda de los instrumentos necesarios para el diseño de proyectos de investigación en artes, tratando de dilucidar los nudos que la entorpecen cuando se pretende incluirla dentro de los parámetros científicos, como también reflexionar en los márgenes de las configuraciones artísticas, reconociendo la singularidad de las obras de arte, y las verdades que ellas activan.

La individualidad de la obra de arte y la verdad que funda

Vamos a partir de la obra de Edgardo Vigo denominada *Ronda de las madres* realizada en el año 1990, donde la representación del pañuelo de las Madres de Plaza de Mayo es utilizada como metáfora de los cuerpos ausentes, aludiendo a los detenidos-desaparecidos durante la última dictadura militar.



Esta obra, cargada de enigmas, posibilita el despliegue de una cantidad considerable de reflexiones estético-filosóficas de las que intentaremos dar cuenta. Entre ellas, el concepto de *arte* y su relación actual con la belleza, con la verdad y su sentido, considerando además la luz que vierte sobre un momento oscuro de la historia argentina.

Es así que numerosas obras del arte argentino contemporáneo no dejan de dar cuenta de su estrecha vinculación con su contexto histórico. Durante el periodo de la última dictadura militar, en el que la palabra estaba silenciada, muchos artistas dejaron huellas del horror de la época en sus producciones artísticas.

La imagen de la violencia no fue unívoca, recorrió diversas sendas a partir de la explosión del objeto tradicional. Ese clima sociopolítico adverso pesaba en las decisiones de los artistas, in-

duciéndolos hacia la indagación de una nueva materialidad e impulsándolos a la innovación de sus procedimientos.

El conceptualismo desarrollado durante los años setenta, especialmente en Buenos Aires, tuvo la señal de la historia política y social de esos años y, así como afirman algunos autores, la intencionalidad tácita de tomar una marca identificatoria con lo regional latinoamericano. Llamado también *conceptualismo ideológico*, muchas de las obras de arte aparecen muy ligadas al horror de ese periodo. Horror que responde al silencio, a las desapariciones de los individuos, a la búsqueda infructuosa de los muertos.

Puede observarse también en ellas, una recurrente redundancia del significante como recurso poético, cuya diferencia respecto del arte pop, no es una pluralidad que alude a la necesidad de detener el tiempo, para evitar el vértigo producido por el bombardeo de la cultura de masas, sino a congelar los tiempos de las desapariciones en serie, sellando las marcas de la invisibilidad de los cuerpos, a modo de conjuro contra el olvido.

La obra de Eduardo Vigo es una de ellas. Se trata de una producción compuesta por tres series de figuras realizadas con papel doblado, colocadas sobre tres pilares cubiertos por paños de color negro. Estas figuras, connotan los pañuelos con los que cubrían sus cabezas las Madres de Plaza de Mayo, cuando marchaban reclamando por los cuerpos de sus hijos desaparecidos. Es una obra que abre diferentes miradas sobre la historia de esos años de dictadura militar, o precisamente es el modo en que el artista pudo reaccionar frente a las circunstancias que atravesaba el país.

Deleuze (2005: 58) considera en relación a la reiteración de los significantes, que en la ley de dos series simultáneas, éstas nunca son iguales. Una representa el significante, la otra el significado. Por significante entendemos cualquier signo en tanto que presenta en sí mismo un aspecto cualquiera del sentido y significado es lo que sirve de correlato a este aspecto del sentido. También destaca que lo que es significado, nunca es el sentido mismo. Lo

que es significado, en una acepción restringida, es el concepto; y en una acepción amplia, es todo lo que puede ser definido por la distinción que tal o cual aspecto del sentido mantiene con él.

"De este modo, el significante es primeramente el acontecimiento como atributo lógico ideal de un estado de cosas, y el significado es el estado de cosas con sus cualidades y relaciones reales" (Deleuze, 2005: 58).

Siguiendo el análisis de Deleuze podemos decir que en estas series, la figura central constituye el significante y las dos laterales, el significado o sea, la marcha de las Madres de Plaza de Mayo. Pero el sentido va más allá de un homenaje a estas mujeres, el sentido gravita en cuestionar los métodos represivos del aparato estatal y por tanto, revisar el sistema de valores que estructuran el cuerpo social.

El arte instala saberes sobre algo y en el caso de *Ronda de las madres*, la obra descubrió como dice Heidegger, una verdad "velada", abrió un mundo, desplegó un conocimiento dándole al hombre la posibilidad, en el reconocimiento de su finitud, de preguntarse por la vida y su destino.

Resulta interesante ver en la representación de los pañuelos, esa tensión dialéctica entre lo presente y lo ausente que en términos de Eduardo Grüner (2004: 61) se define como la materia que vuelve presente los cuerpos ausentes. Asimismo, las estrategias poéticas y los presupuestos conceptuales que movieron a Eduardo Vigo a realizar esta obra, invitan a reflexionar acerca de la conflictiva relación entre arte y verdad.

Partiendo del pensamiento de Gadamer (2005: 54 y 55) se puede señalar que

> [...] en el ámbito del arte, resulta absolutamente evidente que la obra de arte no es experimentada como tal si se la clasifica sin más dentro de una cadena de relaciones. Su "verdad", la verdad que la obra de arte tiene para nosotros, no estriba en una conformidad a leyes universales para que acceda por ella a su manifestación. Antes bien, *cognitio sen-*

> *sitiva* quiere decir que también en lo que, aparentemente, es solo lo particular de una experiencia sensible que solemos referir a un universal, hay algo que, de pronto, a la vista de la belleza, nos detiene y nos fuerza a demorarnos en eso que se manifiesta individualmente. ¿Qué tiene esa individualidad aislada de importante y significativo para reivindicar que también ella es verdad, que el "universal", tal como se formula matemáticamente en las leyes físicas, no es lo único verdadero?

En el marco de la concepción basada en los desarrollos de la ciencia moderna, el conocimiento fue igualado y reducido al conocimiento objetivo. En tal sentido éste último supone el tránsito desde el sujeto concreto al sujeto epistémico, un metasujeto tácito de la cognición poseedor de una visión desde ninguna parte.

El método inductivo en tanto era entendido como un conjunto de reglas impersonales, garantizaba la obligatoriedad de una conclusión para cualquiera que considerara una cierta cuestión.

Como dice Gadamer (1991: 132), la experiencia definida en dichos términos no da cuenta plenamente del ámbito de lo experimentable, lo real, lo racional y lo verdadero. Existen experiencias de la verdad, que a diferencia de la científica, no son repetibles ni pueden enunciarse de una manera intersubjetivamente válida. En tal sentido, "junto a la experiencia de la filosofía, la del arte representa el más claro imperativo para que la conciencia científica reconozca sus límites" (Gadamer, 1991: 24).

En la mímesis artística no se copia, reproduce o refleja lo exterior, sino que las formas se configuran abriendo sentidos. El ser de la obra es presentación que tiene realidad por sí misma, dado que no solo representa la realidad sino que la crea y transforma haciéndola presente e interpretándola; es por ello un acontecimiento e incremento del ser.

La obra de arte hace surgir de la realidad algo que antes no resultaba visible. Toda presentación es además representación para alguien y a través de alguien, por lo que se trata de un acto interpretativo determinado históricamente.

El mundo que la obra de arte presenta posibilita al espectador reconocerse en ella, al tiempo que éste asume su inscripción en la tradición. Si podemos reconocernos es porque constituye mímesis del mundo, representación que lo crea y transforma en la medida en que lo hace ser de una manera que únicamente existe en la obra, dotándolo de significaciones que éste previamente no tenía.

Es así que el objetivismo y el metodologicismo resultan insuficientes para entender esa verdad relacional, puesto que la verdad del arte no puede concebirse como una representación inmutable de lo que es realmente el objeto dado ni puede traducirse a un concepto, sino que se trata del acontecimiento al que pertenecemos, una verdad que tiene lugar de manera dialógica y que representa un desafío para nuestra comprensión.

La experiencia del arte no se reduce a ser percepción de lo fáctico sino que, también y sobre todo, es experiencia de verdad y de conocimiento. Su valor cognoscitivo no consiste en extraer verdades enunciativas de nuestro diálogo con ella, sino más bien en transformarnos, en confrontarnos con nosotros mismos. Conocimiento que es reconocimiento, con el cual "se hace más profundo el conocimiento de sí, y con ello, la familiaridad con el mundo" (Gadamer, 1996: 89).

Los objetos cotidianos aparecen así iluminados por una luz nueva cuando son transformados por el arte.

El conocimiento científico-el conocimiento artístico

Contemplaremos como punto de partida las reflexiones de Roxana Ynoub quien distingue en la práctica científica la "puesta a prueba de hipótesis". Asevera, que "adoptar un conocimiento a título de hipótesis supone un conocimiento que pueda ser revisado y eventualmente superado por otro que resulte más adecuado para explicar o comprender los temas en cuestión" (Ynoub, 2007: 25).

Afirma también que la ciencia,

- va detrás de conocimientos que develen *regularidades necesarias* para los fenómenos que investiga (por eso se dice que son conocimientos universalizables o generalizables);
- pero, al mismo tiempo, ese conocimiento debe ser constatado en el marco de experiencias u observaciones que puedan iluminar o mostrar esas regularidades postuladas;
- y, finalmente, los procedimientos de constatación (que hacen posible esas experiencias o esas observaciones) deben ser públicos: es decir reproducibles por quien quisiera llevarlos a cabo, para obtener por sí mismo la evidencia de los hechos.

En la investigación social, psicológica y antropológica, se buscan también regularidades de los fenómenos, pero en algunos tipos de investigación en ciencias sociales, esa posibilidad de generalización pareciera no poder cumplirse, como por ejemplo en la ciencia histórica. Sin embargo, algunos epistemólogos coinciden en que es posible llegar a una generalización, pero de otra naturaleza, es decir, examinando una parte se pueden sacar conclusiones generales. A este tipo de ciencias que estudian fenómenos no repetibles, se las llama *ideográficas*.

De cualquier modo, dice Ynoub (2007: 26), cabe reconocer que en el terreno científico, todo conocimiento, ya sea el histórico, el psicológico o el antropológico, debe ofrecer algún tipo de experiencia empírica para apoyar las interpretaciones de los fenómenos que se estudian y hacerlo de tal manera que otros investigadores puedan revisar esos hallazgos y eventualmente refutar sus conclusiones.

En este contexto, la investigación artística que produce conocimiento igual que otras ciencias, quedaría excluida del campo científico por la propia naturaleza de su objeto de estudio, dado que si bien una obra de arte despliega un juicio posible de verificar en el marco de la propia experiencia, su generalización es improbable, dada la multiplicidad de interpretaciones que se juegan sobre ella.

Sin embargo, reconoce en las investigaciones interpretativas al arte como objeto de estudio científico. Las denomina *investigación de fenómenos culturales* definiéndolas como investigaciones que tratan de interpretar los sentidos de producciones culturales cuya característica holística, hace que la búsqueda de significado e interpretación situada posibilite diseños que dan lugar a combinaciones de este tipo:

- multivariados o multidimensionales, muestras pequeñas, longitudinales = seguimiento o comparaciones a lo largo del tiempo.
- multivariados o multidimensionales, caso único, longitudinales = seguimiento o comparaciones a lo largo del tiempo.
- Multivariados o multidimensionales, muestras pequeñas, transversales.

Para algunos autores, sostiene, el término *variable* no se aplica a este tipo de estudios porque consideran que en la mayoría de los casos no se trabaja con variables que cumplan con todos los requisitos formales que caracterizan a una variable nítidamente delimitada, proponiendo, en ese caso, hablar de *dimensiones de análisis.*

De acuerdo con Roxana Ynoub, es factible reconocer en *Ronda de las madres* la posibilidad de indagarla científicamente, como caso único, pero en este punto, es conveniente retornar al texto para recordar algunos criterios metodológicos que deben ser estimados en el momento de la formulación de problemas, definidos, como criterios de *"pertinencia"* (Ynoub, 2007: 44).

Una pregunta de investigación es pertinente si:

- la respuesta arroja algún tipo de conocimiento (o conocimiento científico) no disponible previamente;
- se formula de tal manera que pueda ser refutada en el marco de una experiencia posible, es decir de una manera empírica;

- resulta relevante en el marco de problemas o desafíos de conocimiento.

Por consiguiente, el investigador deberá cuidar las formulaciones de las preguntas, dado que algunas de ellas atentan contra la pertinencia de los problemas de investigación, pudiendo citar a las que implican juicios de valor, las que apuntan a alguna forma de intervención, las filosóficas y/o sobre causas últimas o primeras y aquéllas que suponen escenarios o situaciones no accesibles, no controlables por o para la investigación.

De modo tal que Ynoub (2007: 50) concluye señalando lo siguiente:

> No hay temas o temáticas científicas y temas y temáticas no científicas. Hay, por el contrario formas de plantear los temas y problemas conforme a los cánones accesibles al tratamiento científico. (Y, por supuesto, formas de plantearlos que los hacen inabordables bajo el modo de la investigación científica).

Dirá entonces que:

> Una pregunta de investigación pertinente deberá estar formulada de tal manera que resulte posible su posterior comprobación empírica (debe ser posible derivar de ella una experiencia, un escenario o situación observable en que pueda ser abordada a la luz de los hechos que quieren conocerse) y debe prever como respuesta esperable algún tipo de conocimiento (o conocimiento científico) no disponible antes de realizada la investigación" (Ynoub, 2007: 50).

Siguiendo la línea de Roxana Ynoub, la obra de Vigo podrá ser abordada científicamente si las formulaciones que hacemos son pertinentes al método de la ciencia. Se podría entonces, corroborar si los elementos discursivos representan verdaderamente a las

Madres de Plaza de Mayo, si la reiteración del significante corresponde evidentemente a los desaparecidos de la dictadura militar, etcétera, pero todas las respuestas obtenidas se ubicarían dentro del mundo de los significados y nunca de los valores.

Las preguntas filosóficas y las estéticas son excluyentes de la investigación científica y muchas veces el investigador no puede eludirlas pues existe una relación de correlatividad entre arte y filosofía, ya que ella tiene la difícil tarea de mostrar su verdad.

La amplitud del pensamiento de Ynoub, abre en el campo científico, un importante camino para la inclusión de investigaciones artísticas, aunque, no debe olvidarse que son pocos los parámetros relativos al mundo artístico, que pueden alcanzar la objetividad necesaria.

Hemos sido colonizados por el pensamiento científico moderno, este ha invadido otras formas de pensamiento imponiéndoles sus exigencias respecto de la verdad. Si "demostrar" significa brindar pruebas concluyentes, entonces aquí debemos afirmar que no hay otro camino posible que no sea a través del método científico, de la razón.

Pero hay que añadir que esa es la verdad que se puede demostrar y la verdad ética, la estética o las religiosas, se muestran, no se demuestran.

Coincidiendo entonces con Gadamer, la experiencia de la filosofía y la del arte representan un claro imperativo para que la conciencia científica reconozca sus límites. La rigurosidad de su método deja en los márgenes de las certezas un campo cognoscitivo igual de valioso que las ciencias porque, como dice Jiménez (2006: 200), la médula profunda del arte

> […] como disciplina del conocimiento y como bien público, debe intentar poner de relieve *la verdad*, establecer pautas de discernimiento, que permitan distinguir la mera imagen publicística, uniforme y banal, de la imagen artística con su voluntad de plasmar críticamente mundos alternativos, mundos virtuales, que permitan valorar y juzgar nuestros espacios de vida y experiencias.

Conclusiones

¿Resulta necesario que la investigación en artes sea científica? Tal vez no. Pero al menos hoy es posible admitir que hay investigaciones que pueden seguir la senda de la ciencia y otras, que ameritan la formulación de problemas inabordables por los cánones científicos porque no es necesaria su demostración, quedando excluidas por este motivo, del seno de las instituciones académicas y científicas.

En cuanto a las verdades, siguiendo el pensamiento de Badiou, estas pueden ser enunciadas a partir de lo que él denomina *configuraciones artísticas*, pero también hay obras o grupos de obras, que sin constituir una configuración, también enuncian verdades.

Se puede hacer mención a las producciones artísticas de Juan Carlos Romero analizadas por Fernando Davis en *Textos ocultos, cuerpos borrados*. Entre ellas se sitúa una imagen publicada en el catálogo de la exposición "Art Systems in Latin America" organizada por el CAYC en el Institute of Contemporary Arts de Londres, se trata de un dibujo realizado sobre un papel milimetrado de diez letras sin aparente sentido, en la que se escondía la palabra "Montoneros". Se presentaba como un criptograma

> [...] cuyo significado, secretamente guardado en la fila muda de letras, podía ser descifrado mediante un código que la misma obra proporcionaba. Si en septiembre de 1974 la represión desatada por la Triple A, obligaba a Montoneros (organización guerrillera argentina que se identificaba con la izquierda peronista) a abandonar el espacio público y pasar a la clandestinidad, la misma obra de Romero parecía adoptar esta estrategia como opción crítica que organizaba su forma, al esconder (clandestinamente) la escritura (Davis, 2010: 144).

Otra serie, titulada La *vida de la muerte,* donde el artista utilizó flores secas acompañadas de títulos fuertemente connotados: *El*

amor, La angustia, La muerte, hacen referencia a la situación social que se vivió durante el llamado "Proceso de Reorganización Nacional", originado a partir del golpe militar el 24 de marzo de 1976.

En *La muerte*, una de las obras de la serie, exhibe una estrella federal cuyos pétalos de color rojo, se han oscurecido al secarse.

> Como si se tratara de una matriz de grabado, Romero utilizó la flor para imprimir su marca sobre el papel. La huella se presentaba, así, como el inquietante reverso de la flor muerta, como el índice que convocaba al cuerpo ausente cuya impronta reproduce.
>
> Debajo, una letra M alude elípticamente al nombre de la obra y de la serie. La letra es también la inicial de Montoneros, una referencia que se esconde, secreta y ambiguamente, en los estratos de significación que la obra moviliza. La elección de la flor, cuyo nombre es también el de la estrella de ocho puntas que la organización guerrillera tenía por insignia, autoriza esta asociación. En el doble enclave que diagraman la letra y la flor seca (muerte, Montoneros), la obra alude, perturbadoramente, a la masacre que las fuerzas represivas estaban ocasionando entonces entre los militantes y allegados a la organización guerrillera (Davis, 2010: 146).

Davis analiza e interpreta la producción de Romero, muchos de sus párrafos son inferidos a partir de diálogos que establece con las obras y, que en este caso particular, el artista puede legitimar. Pero si no fuera así ¿cómo hacer de esas interpretaciones verdades científicas? Solo si es factible de demostrarlas.

¿Es necesario demostrarlas? No, basta solamente con mostrarlas, porque el sentido mayor de estas obras no se cimienta en la verdad o falsedad de los discursos que instalan, sino en la inscripción de las marcas traumáticas de un pasado dictatorial, y de esto, no hay duda alguna.

Fuentes

BADIOU, Alain, "Arte y filosofía", en *Pensamiento de los confines* Nº 23, FCE, Buenos Aires, 2009, pp. 211-219.

DAVIS, Fernando, "Textos ocultos, cuerpos borrados", en Davis, Fernando; Romero, Juan Carlos y Longoni, Ana, *Romero,* Fundación Espigas, Buenos Aires, 2010.

DELEUZE, Gilles (1969) *Lógica del sentido,* Paidós SACICF, 2005.

GADAMER, Hans-Georg (1960) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Ed. Sígueme, Salamanca, 1991.

— (1958) "Sobre el cuestionable carácter de la conciencia estética", en *Estética y hermenéutica*, Ed. Tecnos, Madrid, 1996.

— (1977) *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós, Buenos Aires, 2005.

GRÜNER, Eduardo, "El conflicto de las identidades y el debate de la representación", en: *La Puerta*, Facultad de Bellas Artes – UNLP, La Plata, 2004, pp. 58-68.

YNOUB, Roxana. *El proyecto y la metodología de la investigación*, Ed. Cengage Lernin, Buenos Aires, 2007.

Reflexiones sobre investigación en artes plásticas

Arturo Valencia Ramos
Departamento de Bellas Artes
Universidad de Sonora, México

La obra de arte al duplicar la realidad real con otra realidad desde la cual se observa la realidad real, puede dejar a la voluntad del observador la selección de sentido con la que desee establecer el puente: idealizando, criticando, afirmando o confirmando experiencias propias.

Niklas Luhmann.

La base teórica de este trabajo se encuentra en la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, en particular en el texto *El arte de la sociedad*. Lo hago así en congruencia con el anclaje teórico y conceptual desde el cual trabajé mi tesis de doctorado y he construido mis aportaciones tanto a la historiografía como a la archivística. De esta manera el trabajo presenta elementos para reflexionar sobre la perspectiva teórica acerca del arte como sistema social, y las implicaciones de esta posición en la investigación.

Partimos de la hipótesis de que el artista requiere investigar como parte de las operaciones autorreferenciales y recursivas del propio sistema, en un ejercicio de observación de primer orden y que toda heterorreferencia, incluyendo la investigación social, puede ser incorporada como observación de segundo orden. Se reconoce la diferencia entre investigar para hacer arte e investigar sobre el arte como objeto, aunque "esto no excluye la posibilidad de que el sistema del arte, desde su propia operación, pueda aprovecharse de un esfuerzo

teórico que intente clarificar el contexto y la contingencia del arte desde una perspectiva socioteórica" (Luhmann, 2005:13).

Este trabajo retoma la experiencia en el ejercicio de la docencia en Investigación en Artes para estudiantes de Artes Plásticas y, aunque no lo hace en esta ocasión, pudiera constituirse en el mediano plazo en un estudio de caso y sus aportes resultarían significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sobre el arte como sistema social

Gombrich inicia su ya clásica *Historia del arte* con una expresión lacónica que, sin muestra esa ausencia de consenso que desde hace tiempo y hasta ahora se ha tenido sobre lo que es o deja de ser el arte: "En realidad no existe el arte. Únicamente existen artistas." (Gombrich, 1995) Desde una perspectiva ontológica este par de enunciados pueden ser falsos o verdaderos puesto que todo dependería de la definición para crear un campo semántico que incluya tanto a los creadores como a los objetos que nombramos obras de arte; así, los sujetos de la acción se convierten por necesidad en los *artistas*, y los objetos producto de esa creación en las *obras de arte*. Pareciera entonces que todo nos regresa al sentido original de la *techné* en la cual el construir bien los objetos era el sentido virtuoso de la acción. El rango de las funciones que se atribuían al arte comprendía, entre otras, actividades religiosas, civiles o ceremoniales, a través de las cuales se divulgaba algún tipo de información, sobre todo la orientada a la educación de la juventud:

> Seguramente no será falso el presupuesto de que lo que percibimos en retrospectiva como arte y colocamos en los museos, se produjo en las sociedades antiguas más bien como función de apoyo para otros círculos de funciones, y no con miras a la función propia del

> arte. Esto es válido para las simbolizaciones religiosas, pero también para la superación juguetona de la necesidad inmediata con el aliño de los objetos de uso cotidiano. Mirando hacia atrás, describimos la trama propiamente artística de esas formas como algo secundario, como algo ornamental. La relación entre especificación funcional y diferenciación de los sistemas funcionales es, en todo caso, una relación histórico-social alojada por mucho tiempo en los contextos habituales. (Luhmann, 2005: 234)

Platón ejemplifica con la pintura para ilustrar un rasgo distintivo que nosotros, no tanto los griegos, podíamos llamar *arte*; este concepto es el de *mímesis*, y será central en Aristóteles cuando toca el punto de la tragedia. Desde entonces es un lugar común referirnos a la "teoría mimética" de Platón sobre el arte, aunque no todos la han traducido como representación (Incluso la representación aristotélica es diferente a la platónica). La historia de las artes visuales, por ejemplo, puede ser entendida en términos de las respuestas que tanto los artistas como los teóricos han dado a los puntos de vista de Platón sobre la representación (Murray, 2003).

Ya sabemos que los griegos no tenían un término similar al que ahora utilizamos para referirnos a la actividad artística, puesto que no le otorgaban el sentido de autonomía que se le ha otorgado a partir de la edad moderna cuando se considera que la actividad tiene un fin *en sí misma*. Es importante, por tanto, entender que el concepto *arte* ha evolucionado y que lo que hoy entendemos por tal no tiene el mismo sentido que se le daba en el mundo antiguo[1], como tampoco el sentido de universalidad y eternidad que se le había otorgado desde el Renacimiento.

[1] La Metodología de la Historia Conceptual permite, además observar cómo es que los conceptos son correspondientes a los periodos históricos particulares y, por tanto, es el estudio de los conceptos lo que nos puede ubicar en el pensamiento de la época, ver para este tema Koselleck, 1993, *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos.*

> The illusion that the modern ideals and practices of art are universal and eternal or at least go back to ancient Greece or the Renaissance has been easier to swallow thanks to an ambiguity in the word "art" itself. The English Word "art" is derived from the Latin *ars* and the Greek *techne*, wich meant any human skill whether horse breaking, verse writing, shoemaking, base painting, or governing. The opposite of human art in that older way of thinking was not craft but nature[…] But in the eighteenth century a fateful división occurred in the traditional concept of art. After over two thousand years of signifying any human activity performed with skill and grace, the concept of art split apart, generating the new category of fine arts (poetry, painting, sculpture, architecture, music) as opposed to craft and popular arts (shoemaking, embroidery, storytelling, popular songs, etcétera). The fine arts, it was now said, are a mater of inspiratinon and genius and meant to be enjoyed for themself in moments of refined pleasure… (Shiner, 2003:5).

Visto así lo que los artistas producen son *cosas*, objetos cuyo valor es relativo al contexto de producción y a los valores vigentes en un periodo artístico determinado; por ejemplo, las instalaciones como piezas de arte, efímeras o no, eran simplemente impensables todavía a finales del siglo XIX; tal vez el cráneo con diamantes de Damien Hirts pudiera ser un objeto de culto ceremonial en alguna cultura primitiva moderna o antigua. Resulta significativo que los artistas del primer cuarto del siglo XX influenciados por la etnografía de la época recurrían a la yuxtaposición como técnica para otorgar valor a las obras de arte; por ello, igualmente, una explicación plausible a la estética surrealista es justamente encontrar el sentido de la yuxtaposición de objetos imposibles en *encuentros fortuitos*. Al respecto, Clifford explica:

> El surrealismo etnográfico y la etnografía surrealista son construcciones utópicas; parodian y recombinan definiciones institucionales

> del arte y la ciencia. Pensar en el surrealismo como etnografía es cuestionar el papel central del "artista" creativo, el genio shamán que descubre realidades más profundas en el dominio psíquico de los sueños, los mitos, las alucinaciones, la escritura automática [...]. La etnografía penetrada de surrealismo surge como la teoría y la práctica de la yuxtaposición.(Clifford, 1995:180-81)[2]

Ahora bien, si transfigurar el lugar común es dotar al objeto de un valor comparable a una proxémica particular o específica, tal valor no reside en el artefacto artístico, sino en el contexto donde se ubica. O, todavía más, se desplazan las convencionales categorías aun vigentes en el mundo contemporáneo por una estética de las subastas que tiene que ver más con los mercados financieros que con el mero goce estético. De esta forma, ontologizar el arte limita las respuestas puesto que el objeto del arte únicamente sería explicable, como hasta ahora, como *cosa en sí*. Por tanto podemos preguntarnos ¿cuáles objetos caen en alguna categoría estética, bajo cuáles condiciones? ¿Quiénes son los sujetos productores, cuándo y en cuáles condiciones es posible llamarlos artistas?

Las respuestas a estas preguntas, entre otras muchas, nos conducen a observar, en congruencia a la teoría, el arte como un sistema social que establece la diferencia con el entorno conformado a su vez por otros sistemas, de forma tal que la diferenciación "no implica un determinado número de partes y de relaciones entre las partes, sino, más bien, de una mayor o menor cantidad de diferencias operativamente utilizables entre sistema y entorno" (Luhmann, 1998: 31-32). Pero, ¿de qué, o cuáles, diferencias estamos hablando? Ya lo hemos anotado párrafos arriba: en la historia no siempre ha existido el objeto que hoy llamamos arte,

[2] André Bretón acostumbraba citar a Isidore Ducasse, El Conde Lautrémont, para definir la belleza convulsiva: "Lo bello como el encuentro casual de una máquina de coser y un paraguas en una mesa de operaciones". Ver Giménez-Frontín, 1991, *El Surrealismo. En torno al movimiento bretoniano*, p. 72.

sino que él, su idea y su concreción han evolucionado hasta lo que en nuestros días conocemos como un objeto diferenciado al cual le atribuimos valores estéticos. Sabemos así que "participa de la sociedad tan solo por el hecho de que se ha diferenciado como sistema, quedando, por ello, sometido a la lógica de la clausura operativa, del mismo modo que los otros sistemas/función" (Luhmann, 2005:225). Estos dos aspectos de la teoría son ya de suma importancia y tienen un impacto relevante en las áreas y niveles de la investigación en artes.

Al abordar el arte de esta manera lo que estamos haciendo en principio es establecer la diferencia entre sus elementos, sus operaciones autorreferenciales y la heterorreferencialidad, así como las irritaciones que provienen del entorno y que pueden o no propiciar cambios en su estructura y procesos. Pero esto no le es privativo, sino que es una característica de todos los sistemas sociales, entre los cuales se encuentra el arte como un sistema social funcional:

> Por consiguiente, no se trata, en primer lugar (aunque sí en segundo), de cuestiones de causalidad y preguntas acerca de las determinaciones sociales sobre el arte, o de las determinaciones del arte sobre la sociedad. Tampoco se trata de la actitud defensiva de mantener en alto y preservar la autonomía del arte. El arte moderno es autónomo en sentido operativo: nadie hace lo que él hace. Y únicamente en razón de esto, se pueden después establecer preguntas acerca de la independencia (o dependencia) causal del arte. La socialidad del arte moderno reside por lo pronto en su clausura y autonomía operativa en la medida en que la sociedad impone esta forma para todos los sistemas de función; entre otros, el arte. (Luhmann, 2005: 225-26)

Entramos entonces en el terreno de la especificación funcional y de la diferenciación. Este proceso para el arte implica desplazar-

se en momentos alternados desde la auto observación hacia la observación de las referencias externas: El ejercicio particular y específico de los artistas es diferente al de los críticos, sociólogos, filósofos, historiadores del arte, entre otros. Y en una buena parte ahí radica el sentido de autonomía que ha pretendido el arte a partir del mundo moderno. El arte podrá o no atender la heterorreferencialidad, *si solo si* lo requieren sus operaciones autorreferenciales.

Esta especificación funcional también implica la atención hacia las operaciones recursivas: Al cantante de ópera, ni a la ópera misma le interesará la opinión de la sociología sobre el impacto de esta arte en un periodo u contexto social determinado; más bien lo que seguramente le interesará son las técnicas de respiración o algunos aspectos de la impostación, puesto que su interés está centrado en la perfección de ese instrumento sonoro y no tanto en la explicación social. Es decir se interesarán más sobre cuestiones propias, que se refieran a puntos técnicos que permitan la buena realización interpretativa y la evolución de esa forma específica del arte. Esto no excluye que una aportación *desde fuera* pueda incidir e impactar el ejercicio artístico; por ejemplo, estudios físicos sobre acústica de los espacios donde se desarrollan las representaciones, o específicos de fonación y anatomía.

Cuando este tipo de estudio se presenta, es común observar prácticas reactivas que descalifican (a veces *a priori*) cualquier injerencia externa que presuponen la subordinación del arte a otras disciplinas; sin embargo, tematizar no significa subordinar. El arte puede y de hecho se aborda desde disciplinas de conocimiento ajenas a la práctica artística, pero que la tienen como objeto de estudio; o bien que a través del arte se tematizan los objetos de otras áreas de conocimiento: algunos buenos ejemplos los tenemos en la novela histórica, en los cuales se confunden los límites de la ficción con la realidad. O bien, pensemos en los aportes directos e indirectos que hicieron los estudios de óptica en la práctica del puntillismo.

Las disciplinas externas al arte que lo toman como objeto de conocimiento, también se encuentran constituidas como sistemas que pueden interpenetrar o no en el arte y, por tanto, impactar o no en el ejercicio artístico, o bien, le pueden provocar *irritaciones* con diferentes grados de impacto. Debemos tomar en cuenta que, por ejemplo, la Sociología y la Historia también reclaman autonomía y, aun en términos más generales, presuponen una cerradura operativa así tengan al arte como tema:

> En ello se encuentra una particularidad que destaca en la comparación del sistema/arte con otros sistemas. Obviamente no se trata de que las causalidades se suspendan: se debe preparar la mezcla de los colores, no cualquier voz puede cantar, el teatro debe tener su espacio donde las obras se lleven a cabo. Pero precisamente en la separación de determinadas plazas (o edificios) donde se presentan las obras teatrales, se reconoce el proceso de diferenciación.(Luhmann, 2005:252)

Investigación

La propuesta que estoy haciendo, a partir de la teoría, conduce a la construcción de modelos de observación. En el caso de la investigación *en* arte, se investigaría sobre la especificación funcional *para dar cuenta de los procesos de producción y sus lenguajes*; en el caso de la investigación *sobre* arte tendremos que observar la diferenciación para abordar *los objetos artísticos en sus innumerables relaciones.*[3] En el primer caso estamos hablando de una cerradura operativa, y en el segundo, de una observación de segundo orden que puede presentarse como una heterorreferencia al propio arte.

[3] Ver Roberto Fajardo-González, "La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. (Hacia una perspectiva semiótica)" en www.unav.es/gep/InvestigacionArtesFajardo.pdf

Esta doble implicación invariablemente nos conduce a la función:

> Por lo tanto la pregunta acerca de la función del arte es la pregunta de un observador quien debe presuponer una realidad ya en operación: únicamente así puede plantear una pregunta de esta índole. Este observador puede ser un observador externo: un científico, un sociólogo. Aunque también el sistema en cuestión puede ser observador de sí mismo, es decir, puede preguntarse acerca de la propia función. Esto no cambia para nada el hecho de que también aquí se debe distinguir entre operación y observación. Desde el punto de vista operativo la comunicación artística no depende en ningún caso de la respuesta a la pregunta acerca de la función del arte, e incluso no depende de si la pregunta se ha planteado en absoluto. (Luhmann, 2005: 232)

Investigar *en* arte resulta ser así una operación autorreferencial que invariablemente es realizada por el artista para producir una obra que duplica la realidad observada. Esto que parece muy simple tiene un profundo significado desde la complejidad del propio sistema puesto que no se va a investigar acerca de aquello que no se requiere: Investigar sobre técnicas de grisalla y veladura puede tener más sentido para un pintor hiperrealista que para un pintor abstracto, y es probable que no signifique nada para un grabador, a quien sí le puede preocupar el valor de una serie como objeto único, que a los primeros les es indiferente.

Investigar *sobre* arte será siempre una observación de segundo orden: La obra de Andy Warhol es observada por Athur Danto, que a su vez es observado por Nelson Goodman; Joseph Margolis los observa y propone que sus teorías son fracasos totales:

> Lo que sigue –en parte, un síntoma de la insostenibilidad de sus teorías– es que, al contrario de lo que dice Goodman, una obra de arte y su falsificación no pueden caracterizarse salvo en térmi-

> nos que nunca pueden restringirse a ningún tipo de propiedades sencillamente materiales, sensuales o semióticas; y, al contrario de Danto, el mero hecho de ser una obra de arte, y de ser vista como tal, nunca puede ser coherentemente formulada en el lenguaje propio de Danto. Pues bien, estos son los cargos sin tapujos: La tesis de Goodman es o falsa o arbitraria; la de Danto es o incoherente o paradójica *in extremis*. (Margolis, Septiembre, 2003: 3)

Cuando Gombrich señala que "en realidad no existe el arte. Únicamente existen artistas", sin percatarse está haciendo referencia a dos sistemas diferenciados que se requieren mutuamente, uno como entorno del otro. Dicho de otra manera: el arte no está constituido por artistas sino por un número indeterminado de elementos entre los que se encuentran las obras de arte que una vez producidas cobran autonomía. La característica de la obra es que nos *comunica* acerca de quien la ha producido tanto como acerca del entorno de producción. Desde este punto de vista ya se hace innecesario establecer la diferencia sino, en todo caso, observar dónde se establece y cuál es la especificación funcional.

Para Giorgio Vasari historiar el arte era forzosamente historiar a los artistas y con ello estaba inaugurando una tradición historiográfica cuyo peso es aún vigente; los filósofos, que tematizan el arte desde Platón a nuestros días, invariablemente parten desde una perspectiva ontológica o hermenéutica por lo que los artistas al ser los sujetos de la creación tienen un peso definitorio en el arte. Sin embargo, esto es lo que propicia falta de claridad en la observación.

Lo que propongo es la construcción de un modelo basado en la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos que permita abstraer la especificación funcional del arte, sus relaciones con el entorno en el cual se ubican los artistas, así como la observación de la diferencia frente a otros sistemas sociales funcionales; "esto no excluye la posibilidad de que el sistema del arte, desde su propia operación, pueda aprovecharse de un esfuerzo teórico que intente

clarificar el contexto y la contingencia del arte desde una perspectiva socioteórica".

La expresión *desde su propia operación* involucra a los artistas como creadores de realidades distintas de la habitual mediante la utilización de símbolos del lenguaje. La función del arte tendría que ver entonces con el sentido de la separación entre una realidad real y otra imaginaria —y no solo con el enriquecimiento de lo de por sí existente cuando únicamente se le yuxtaponen objetos— aunque sean bellos.(Luhmann, 2005:237)

La investigación en artes plásticas en la Universidad de Sonora

La investigación en artes es un tema emergente en nuestra licenciatura. Lo que hasta hace dos semestre se ha venido impartiendo es un Seminario de Titulación que, como tal, presupone dotar al estudiante de las herramientas básicas para que elaborar un proyecto de titulación con el cual, eventualmente mostrará como evidencia de haber concluido sus estudios. Sin embargo, se ha querido especificar y profundizar en la investigación como práctica recurrente en la actividad profesional.

Partimos del supuesto que sirve a nuestra argumentación de que los estudiantes de la licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora, México, en su trayectoria escolar se están formando como profesionales de arte y no exclusivamente como artistas; por tanto esta trayectoria conduce el reconocimiento de la investigación como una materia obligatoria que, en la práctica de corto plazo puede conducir a la elaboración de proyectos de titulación, pero que en los mediano y largo plazo, los habilita para la especialización en metodología de la investigación en artes.

Los objetivos de la carrera tratan de formar profesionales en las artes plásticas:

Objetivo general:

- Capaces de desempeñarse en las funciones de creación, enseñanza.
- Capaces de contribuir a la formación de artistas plásticos y el conocimiento artístico.
- Con el dominio de las herramientas suficientes para poder trasmitir de manera adecuada sus conocimientos artísticos.

Objetivos específicos:

- Habilitar al estudiante con herramientas teóricas, metodológicas y procedimentales para su desempeño en el campo de las artes plásticas.
- Habilitar al estudiante con herramientas teóricas, metodológicas y procedimentales para su desempeño en el ejercicio de la enseñanza de las artes plásticas
- Contribuir en el desarrollo de saberes básicos que le permitan participar a nivel de colaborador en proyectos de investigación en las artes plásticas
- Capacitar al estudiante para su ingreso a estudios de posgrado.
- Fomentar en el estudiante actitudes que lo lleven a ejercer la profesión de manera responsable, reflexiva, tolerante y bajo un estricto apego ético.
- Estimular el uso de sus conocimientos y habilidades para su involucramiento en proyectos de gestión e investigación.[4]

[4] Oferta Educativa, licenciatura en Artes Plásticas, http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/licartesplasticas.html

De esta manera se creó un curso en dos partes: Seminario de Investigación en Artes Plásticas, I y II. La primera parte se enfoca a la definición y realización de protocolos de investigación; la segunda parte al desarrollo de, al menos, un capítulo que informe del trabajo. En la introducción al seminario estructurado por quien esto escribe se asienta:

> El arte como toda institución social es producto de la actividad humana y como tal es susceptible de convertirse en objeto de investigación. Sin embargo la característica particular de la producción artística propicia que se investigue al interior de las artes para la generación de objetos que serán valorados por los colectivos sociales como obras de arte. Así la investigación puede adquirir dos modalidades; una que conduce al investigador a los estudios descriptivos y normativos, y otra que conduce al artista a investigar para producir. El seminario de investigación en artes plásticas se orienta hacia ambas modalidades por lo que el desarrollo de las actividades se ha dividido para ser cubierto en dos semestres, con propósitos, objetivos y actividades bien definidas.

Los productos finales de los estudiantes del semestre 2012-1 fueron siete trabajos cuyas temáticas abordaron lo siguiente:

- Investigación sobre costos de materiales para la escultura. Se realizó trabajo de campo y se utilizaron técnicas básicas de estadística descriptiva.
- Historias de Vida. Se hizo trabajo de campo y entrevistas a artistas plásticas extranjeras con residencia permanente en Hermosillo, México.
- Perspectivas profesionales y laborales. Investigación documental con datos estadísticos de la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora.

- El dibujo como elemento de cognición. Se describen aspectos cognitivos en el proceso enseñanza-aprendizaje del dibujo de imitación.
- La importancia de la teoría en el arte. Investigación documental sobre las principales teorías en la Artes Plásticas y sobre la necesidad de que el estudiante reconozca su importancia.
- La percepción de la fotografía en estudiantes de Artes Plásticas. Investigación documental y de campo.
- El espacio que ocupa la educación artística en los espacios educativos oficiales. Investigación documental y de campo.

Estos resultados permiten inferir que la investigación es observada por los estudiantes desde una perspectiva heterorreferencial y aun no logran ubicar que *desde su operación* el arte permite investigar en operaciones autorreferenciales y recursivas. Pero esta inferencia es parcial puesto que ya como profesionales del arte se espera que utilicen la investigación en su práctica cotidiana.

Conclusión

A partir de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann es posible la construcción de modelos que permitan observaciones de primero y segundo orden, siempre y cuando el arte sea concebido como un sistema social autopoiético. La investigación *en* artes nos remite a la especificación funcional y en el caso de la investigación *sobre* arte nos remite a observar la diferenciación. Se pueden identificar los perfiles específicos de los estudiantes para un logro más efectivo y orientar sus proyectos de investigación en los que reconozcan los tipos de investigación que realizan o debieran realizar en su práctica como profesionales.

Fuentes

CLIFFORD, J., *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Gedisa, Barcelona, 1995.

GIMÉNEZ-Frontín, J. L., *El Surrealismo. En torno al movimiento bretoniano,* , Montesinos Editor, Barcelona, 1991.

GOMBRICH, E. H., *The Story of Art,* Phaido Press Limited, London, 1995.

KOSELLECK, R, *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos,* Ediciones Paidos, México, 1993.

LUHMANN, N., *Sistemas sociales, Lineamientos para una teoría general,* Anthropos, Universidad Iberoamericana. Centro Editorial Javeriano. Pontificia Universidad Javeriana, México, 1998.

—, N., *El arte de la sociedad,* Herder, UIA, México, 2005.

MARGOLIS, J., "Adiós a Danto y a Goodman", en *A Parte Rei. Revista de Filosofía.* 29, Septiembre, 2003.

MURRAY, C., *Key Writers on Art: From Antiquity to the Nineteenth Century,* Routledge, London, 2003.

SHINER, L, *The Invention of Art: A Cultural History,* The University of Chicago Press, Chicago, 2003.

El estudio de los signos, las estructuras semánticas y la historia del arte en la investigación de las disciplinas artísticas

Amín Andrés Miceli Ruiz
Centro de Estudios Superiores en Artes,
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Partimos de una nueva tendencia que busca el rencuentro con el saber, más allá de lo establecido y delimitado por el racionalismo, dónde el constructo pensado no se reduce a las fronteras establecidas por la ciencias modernas, sino, por el contrario, integra todo saber humano, más allá de determinismos positivismo. Lo hacemos, a partir de la autorreflexión de Enrique Leff, quién en su libro *Aventuras de la epistemología ambiental,* dice:

> […] la epistemología ambiental no busca la formalización de un método diseñado para reintegra y recomponer el conocimiento del mundo moderno, racionalizado y globalizado que habitamos. El saber ambiental que nace en el campo de externalidad de las ciencias, se cuela por los intersticios de los paradigmas del conocimiento. Desde diferentes perspectivas lanza nuevas miradas y va barriendo certezas, abriendo los razonamientos cerrados que proyectan al ambiente fuera de las órbitas celestiales del círculo de las ciencias (Leff, 2007: 16).

Su pensamiento, romper con las barreras establecidas en los escenarios de la objetividad científica, a fin de atender esos "saberes desterrados o externos" al mundo del conocimiento, de tal forma que traspasen los cánones ideológicos legitimados bajo intereses

de todo orden, que por mucho tiempo no han permitido pensar e integrar al universo de lo aceptado como válido, aquello que no reúne la objetividad lógica y probativa de lo científico. Desde la propuesta de Leff, el concepto de *conocimiento* adquiere otra connotación que transciende (si retomamos a Michel Foucault, en *Una arqueología de las ciencias humanas*), las limitantes impuestas por la *epistemes* racionalista de mediados del siglo XVII, transciende a la finitud del ser de finales del siglo XVIII y todo el siglo XIX, hasta consolidar el positivismo puro y el neopositivismo actuante en el determinismo del conocimiento científico (Foucault, 1966), y abre las compuertas para que saber y experiencia humanas adquieran la misma importancia en el terreno de los conocimiento, por tanto, se reconozcan como tales. Solo que su origen obedece a otros procedimientos epistémicos de acuerdo a su propia naturaleza. Es en este escenario donde se pretende reconocer al arte como un producto de todos los saberes que se encuentran en la externalidad de lo científico moderno y como una forma de conocimiento, cuya metodología de estudio e investigación debe construirse o retomar de donde ha estado excluido por mucho tiempo (como lago aparte, algo que no podía ser considerado conocimiento por su falta de "objetividad" en todos sus procesos, sino más bien como subjetividad pura, como intuición, etcétera). Las artes, consideramos, se encuentran en los imaginarios simbólicos que le dan sentido a todo acto creativo, a la concreción en sí de la obra artística misma; ahí donde "(…) La complejidad ambiental es el espacio donde convergen diferentes miradas y lenguajes sobre lo real que se construyen a través de epistemologías, racionalidades e imaginarios, es decir, por la reflexión del pensamiento…" (Leff, 2007: 61)

Basándonos, de entrada, en una propuesta integradora desde una posible construcción epistémica ambiental,[1] abordaremos tres

[1] Enrique Leff, en su *Aventura de la epistemología ambiental*, presenta precisamente eso: una aventura epistémica. Algo en construcción, que es una posibilidad como parte de un nuevo imaginario, de un conocimiento externo al conocimiento racionalista.

vertientes que nos permitan adentrarnos a los imaginarios simbólicos que le dan forma y en muchos casos, contenido a lo pensado antes, durante y después del acto creativo en las diversas disciplinas que se agrupan en eso que llamamos arte. Dichas vertientes son: la semiótica, la semántica y la historia del arte; tres universos donde se producen lenguajes similares y muchas veces análogos, distantes a toda concreción racionalista en los procesos creativos (en el caso de la obra artística) y a toda objetividad, de no ser la obra ya concluida; diferenciado del proceso del antes, durante y después de la obra (lo último desde la perspectiva del creador), donde la subjetividad del pensamiento adquiere relevancia en los diversos contextos sociales o ambientes culturales que sensibilizan al artista, más allá de toda lógica y procedimientos racionalizados.

Para ello, antes de desarrollar estas tres vertientes, realizaremos un breve análisis del sustento hermenéutico que nos permita agrupar los conocimientos y herramientas contenidos en los tres campos, a fin de permitirnos la comprensión de sus lenguajes y podamos descubrir el sentido de cada uno de estos en el estudio de los procesos creativos y en la obra en sí misma, tanto en sus significados, como en la significación de la forma, movimiento, y de la estructura de sus diversos lenguajes verbales.

La hermenéutica como herramienta de interpretación

Desde tiempo remoto la hermenéutica ha servido para descifrar e interpretar mensajes; de otro modo, ha sido el instrumento filosófico que ha permitido comprender lo pensado en una época histórica determinada. Al tratar de reconstruir ese espacio de tiempo pensado (tiempo histórico), ha generado infinidad de caminos, direcciones o sentidos con el auxilio de otras disciplinas humanas. Ha creado lenguajes específicos que tienen como principio la

palabra, la cual ha permitido construir pensamientos y dar concreción a un sinnúmero de interpretaciones sobre la vida del hombre, su hacer, sus formas de organización, sus diversos imaginarios culturales, sus constructos pensados, sus formas de expresión y de manifestación creativa, así como todo aquello que le permite comprender un antes, un presente y un después.

Así, en las investigaciones de orden religioso, la hermenéutica ha permitido un acercamiento interpretativo con lo revelado; en la arqueología en su fase inicial, ha sido a través de ésta, como se ha llegado a descifrar e interpretar las formas de vida y organización de las sociedades del pasado a partir de todo tipo de vestigios, permitiéndoles descifrar posteriormente códigos y establecer lenguajes que distinguen una cultura de otra.

A la historia le permite reinterpretar: acontecimientos, escenarios, modelos económicos, estructuras sociales, personajes, movimientos sociales, una cultura de otra, etcétera, lo que nos lleva a pensar, de paso, que las ciencias sociales (para no ahondar en otros terrenos), les es inherentes a su propia naturaleza la presencia de la hermenéutica en su interior para poder definirse como un producto pensado de la humanidad, y en el caso del arte, en sus diversa disciplinas, no solo permite su interpretación histórica, sino que en el acto creativo permite al artista tener diversidad de imaginarios, reinterpretar lo creado por otros artistas a partir de sus formas, significados y tendencias; en el presente descifrar tendencias y movimientos artísticos culturales.

Para el espectador o para el lector, la hermenéutica le permite revalorar los saberes estéticos en el momento de entrar en contacto con la obra, de tal forma que puede comprender la obra en sí misma, la relación práctico productivo que manifiesta la obra y que permite la posibilidad de inferir las necesidades creativas del artista, así como el acto de apreciación y lo utilitario para otros que se nutren de la obra creada, que en un tiempo y en determina-

das circunstancias puede tener la obra de arte, acrecentando así su nivel de percepción (Sánchez Vázquez, 2007: 77-104).

Es la hermenéutica la que nos permite reinterpretar el pensamiento de la similitud y de la analogía hasta el siglo XIV, a fin de comprender la categoría de *microcosmos*, donde se agrupan las palabras, las cosas y los seres, así como su utilidad, sus funciones, etcétera., a parir de la semejanza. A mediados del siglo XVII, es la hermenéutica la que impulsa la búsqueda del ser, hasta llegar al pensamiento filosófico racionalista, donde se empezó a desechar lo similar y análogo como herramientas de construcción de lo pensado, y solo se aceptó, si esta similitud y analogía se construía través de un procedimiento lógico. Así la humanidad llega a finales del siglo XVIII y todo el XIX a desechar la infinitud del ser, y con ello delimitar el conocimiento a lo finito, a lo objetivamente demostrable (Foucault, 1966: 48-49, 68-88 y 317-353), a lo terrenal, delimitando a la ciencia como todo aquello positivo para el rencuentro del hombre consigo mismo, aquello que es demostrado y comprobado, prolongándose hasta nuestros días, donde este tipo de conocimientos deterministas, en la actualidad, ha encuentra una serie de muros que obligan a pensar de nuevo el conocimiento, con un visión holística integradora y compleja.

Pero la hermenéutica, no descifra e interpreta por sí sola, se auxilia de otras disciplinas (ciencias): la semiótica que le permite estudiar los signos orales y no orales en una clasificación más o menos específica, donde encuentra sus significados y la significación de éstos, en diversos periodos históricos (Vevia Romero, 2000: 29); también la semántica que le permite identificar el sentido o la dirección del lenguaje aplicado, así como la historia que le permite reinterpretar los diversos contextos en escenarios diferentes de un tiempo y espacio.

En el terreno de las artes, objeto de este trabajo, el estudio de los signos (semiótica), su clasificación y sus significados ocupan la primicia en el análisis de la obra, así como en la construcción de los imaginarios en el proceso de creación; tanto para descifrar

sus contenidos estéticos, como plasmar las formas, estructurar lenguajes: visuales, orales, escritos, en movimiento, etcétera, durante el proceso creativo.(Saussure, 1980: 99-107 y 219-223) La semántica determina el sentido de la obra y de lo que se crea, a partir del lenguaje oral, que luego da origen a otro tipo de lenguaje (visual, auditivo, escénico, etcétera), pero que tienen como punto de partida los diversos giros lingüísticos que ya pensados, permiten al creador y al espectador o lector orientar la temática tratada, las formas, los estilos, los contenidos, las técnicas, los diversos contextos en que fueron creados, los diverso sentidos que adquieren los imaginarios en el proceso de creación, sin pensar necesariamente en una información transmitida al espectador de manera concreta a través de la obra, como es el caso de las artes plásticas. (Guiraud, 2008: 1-16) Después, a la historia del arte que le corresponde enlazar a estos dos campos ya referidos, en dos sentido: el primero a partir del registro de las diferentes épocas que se han dado en el arte, con sus tendencias, gustos, estilos y valores estéticos (que de alguna forma también son producto de otros contextos que a primera vista, parecieran estar distantes al arte, pero al contrario, de cierta forma, éste es una expresión de sus antecedentes o consecuencias: la economía, la política, los movimientos sociales, los escenarios naturales, religiosos, así como de los periodos históricos registrados con cierta periodicidad); en un segundo sentido la historia del arte interviene en el proceso creativo por medio de las influencias, tendencias, técnicas utilizadas, etcétera, lo que nos lleva a considerar que aun el acto creativo es producto de un proceso histórico, ya que aun siendo obras innovadoras en el presente, reflejan en sus formas, texturas, técnica, contenidos y en la misma búsqueda del creador, las influencias del pasado como producto social que se hace presente cual destello de luz, para hacer nacer lo otro, lo nuevo.

Si partimos de las tres grandes disciplinas referidas en la parte superior, que para el propósito de este trabajo los llamaremos

campos; en una primera cercanía a una propuesta metodológica que nos permita abordar los contenidos escurridizos que integran los imaginarios simbólicos[2] del arte, como punto de partida para acercarnos a los elementos culturales que influyen en un tiempo y espacio donde se da el proceso creativo, como signos de una cultura determinada impregnados en la obra, ya sea a través de la influencia de un movimientos artístico o de otros contextos sociales que hacen transcender lo creado en el tiempo, proponemos abordar los elementos clasificatorios de los signos que hace la semiótica, a través de los significantes y significados, como un conjunto de herramientas que nos permitan estudiar e investigar eso que llamamos arte, donde lo imaginario[3] se interprete como universos de signos, cuya representación se da en los lenguajes verbales y no verbales.[4] Esto se aplicará a la obra creada, lo mismo que a los diversos contextos donde se dan los procesos creativos.

De manera interrelacionada estudiaremos la orientación o el sentido que tienen estos imaginarios a partir de su significación verbal, es decir, la estructura semántica que permite interpretar lo creado y tratar de comprender con el apoyo de los propios creadores, el sentido de lo pensado durante el proceso creativo, interpretando los diversos contextos culturales, tendencias, influencias, escuelas que se agrupan en los espacios del artista; todo esto, en el análisis de tres problemas que se presentan en cualquier estudio semántico: Lo psicológico: ¿cómo se piensa el arte? ¿Qué nos comunica? ¿Qué tipo de ideas o de pensamientos intervienen en su creación? Lo lógico: ¿qué relación guardan los diversos len-

---

[2] Para el objeto de este ensayo llamamos *imaginario simbólico* a una estructura conceptual que parte de una serie de signos que definen múltiples significados hasta integrar un corpus de lo pensado.

[3] Imaginario: un conjunto de imágenes para definir algo que tienen múltiples significados; según Octavio Paz, en términos de la poesía y la literatura en general: es aquello que dice lo indecible (las plumas ligeras son piedras pesadas/ *El arco y la lira*, pág. 106).

[4] Aplicables para las palabras que representan signos verbales, como las cosas, movimientos, señalamientos que son signos no verbales.

guajes artísticos con la realidad? ¿Bajo qué estructuras pensadas[5] se construye la obra de arte? Y por último lo lingüístico: ¿Cómo influyen las diversas naturalezas de los signos lingüísticos[6] en el arte? ¿Qué relación guarda lo verbal con lo pensado, la forma, los significados, el arte en movimiento, con todas las categorías estéticas, etcétera? (Guiraud, 1995: 9-11).

A través de estos elementos semánticos ya mencionados (la orientación o el sentido), pretendemos se descifren a través de la obra en sí misma, por medio del proceso creativos, de las categorías estéticas, en las propias estructuras semánticas de los diversos contextos culturales que rodean el proceso creativo y el espacio cultural dónde se desarrolla el artista, así como en la propia percepción del artista y del público, los cuáles jamás son homogéneos desde un creador hasta otro, desde un espectador hasta otro; y es aquí donde existe una de tantas características del fenómeno artístico que entra en contradicción con la objetividad científica, al ser estudiado por estructuras epistémicas prestablecidos por las escuelas teóricas metodológicas de las ciencias, las cuales establecen procedimientos aplicables casi de forma igual para todos, dirigidos a comprobar, a dar grados de certeza, a demostrar, etcétera. Contrario a la investigación en el arte, donde se debe partir de la incertidumbre, de la complejidad, de lo cambiante, de la subjetividad, etcétera, todo esto reflejado en la similitud, en la analogía, en los microespacios cosmogónicos, en cierta lógica, o forma de estructurar el pensamiento, que se establecen en las costumbres y prácticas culturales en general de los grupos sociales. Es ahí donde los imaginarios simbólicos (campos semánticos), nos permiten estudiar la obra creada en lo general y en lo particular, los movimientos artísticos, las tendencias, sus

[5] ¿Cuál es el sentido estético y de otros significados que le da el artista o el espectador a la obra de arte?

[6] La naturaleza lingüística de lo pensado en cuanto a su significación, dependerá de la lengua que se hable, o de la región donde se viva, de las tradiciones, costumbres y culturas en general.

signos con sus clasificaciones y significados, así como el sentido u orientación que motiva su producción en la intencionalidad del artista, o la obra en sí misma, el nivel de contemplación del espectador. Todo esto es posible a partir de descifrar significados, orientación psicológica, lógica y lingüística. Luego entonces, en la semántica, los imaginarios están determinados por un conjunto de sentidos u orientación, que es necesario descifrar en cada parte integrante de la obra, de un movimiento cultural, tendencias, estilos, etcétera. Con ello dejan de tener sentido opiniones artificiales que ubican a la obra de arte como algo creado sin contenido pensado, donde se considera que un proceso creativo no necesariamente tiene una conceptualización de la búsqueda, que el artista está más sujeto a los arrebatos de los sentidos a partir de la contemplación de lo que está creando, etcétera. El estudio de las estructuras semánticas en el arte, nos demuestra que todo tiene un sentido de búsqueda en lo creado por la mano del hombre, desde algo muy simple como la aplicación de una técnica en las artes visuales que responde a una expresión en movimiento, o el mural que contextualiza un hecho histórico (Orozco y Siqueiros), una cultura identitaria (murales de Rivera) una forma de expresar el cosmos (Rufino Tamayo). Es así como el sentido a descifrar el rumbo, donde descifrar implica lo pensado, desde un pensamiento simple y sencillo, hasta un pensamiento complejo, tanto del creador como del espectador.

Por su parte, como ya se dijo con anterioridad, la historia del arte, puede ser un instrumento como herramienta de estudio e investigación de las disciplinas artísticas en dos sentidos: el primero permite conocer los gustos estéticos y acontecimientos que influyeron en la etapa que se representa en la obra, en los movimientos y tendencias. Además proporciona información para ubicar la temporalidad, los gustos en general y usos artísticos en un espacio determinado, así como las condicionantes de orden económico, social, políticos, religioso, etcétera que determinaron un

modelo cultural en la historia de la humanidad; segundo, a través de la historia del arte, el creador redefine sus influencias en el presente; reproduce tendencias, así como identifica aportaciones de actualidad, rupturas con el pasado y plantea nuevas definiciones a partir de esas rupturas.

Los signos como herramienta de búsqueda en el estudio e investigación de las artes

Para adentrarnos en las posibles funciones como herramientas metodológicas que pueden tener los signos, es necesario tener claridad en sus significados en sí mismos: "Un signo es la representación de un objeto, un concepto, un ser, un pensamiento más o menos completo, un acontecimiento, una evocación, un ritual, un conjunto de fantasías, formas, tendencias, creencias, ideales, conocimientos representados, ideologías, etcétera",[7] por medio de una imagen mental de lo referido que nos permite distinguir un objeto de otro, una idea de otra, etcétera, así como sus significados interiores; es decir, no sólo el significado que pueden transmitir, lo que se quiere decir por medio de ellos, sino también lo que significan como signo útil para el entendimiento humano sobre algo. Todo a través de su representación que puede ser física, verbal o pensada.

Es física cuando se concretiza en un objeto captado por los sentidos: por medio de las formas creadas o naturales, sonidos, aromas, y texturas. Este tipo de signos no sólo están en las imágenes mentales, sino que los podemos ver, tocar, escuchar, oler y gustar.

Es verbal cuando se representa a través de la fonética, es decir las formas sonoras y estructuradas que adquieren las palabras

[7] Pierre Guiraud, *La semántica*, Ed. F.C.E, México 1995, séptima reimpresión, pág. 16-19, reinterpretación del autor de este ensayo.

en una lengua determinada. Aquí los signos son generalmente conceptuales y sus significados son diversos, responden a diversos contextos culturales, intención y sentido. Los signos verbales pueden cambiar su significante y como consecuencia su significado, dependiendo de una lengua a otra, ejemplo: *agñus* (latín), años (español)=cordero para la primera y medida de tiempo para la segunda (*agñus*-año)

Es una representación pensada cuando no es física directamente, y si bien es verbal, posee algo más que las palabras que lo integran. Lo que se significa en ellos, es más bien un conjunto de argumentos, teorías, categorías, culturas, tradiciones, rituales, etcétera representa todo un conjunto de pensamientos que pueden ser racionales o no. Este tipo de signos, si bien pueden ser sentidos por todas los seres humanos, su comprensión implica más profundidad en los conocimientos que encierran; generalmente su integración hacia su interior tiene muchas fases, es múltiple y cambiante.

Los tres tipos de signos en la mayoría de los casos se cruzan entre sí. Esta primera división tiene por objeto más bien su identificación, ya en la práctica un signo puede ser físico en cuanto a su observación directa, es verbal desde el momento mismo en que recibe un nombre y es pensado a partir de que existe un argumento reflexionado lógico o no, que indica su presencia significante, más los múltiples significado que puede adquirir de acuerdo a su estructura semántica.[8]

En un primer acercamiento metodológico, *los signos cuya representación es física* han sido utilizados por estudiosos de la antropología física para descifrar diversos significados que luego se han traducido en códigos, creando así, una variedad de lenguajes que han permitido interpretar la historia de diversas sociedades

[8] Esta primera clasificación de los signos: físicos, verbales y pensados, es realizado por el autor de la ponencia y tiene como fin, en el párrafo siguiente, facilitar un primer acercamiento con la utilidad metodológica de los mismos en estudios e investigaciones poco complejas.

humanas. También la sociología por medio de estadísticas en el consumo de ciertos productos puede medir las tendencias en la moda, los gustos y preferencias, lo que lleva a definir los signos de preferencia de época por edades, sexo, estrato social, etcétera. Para el caso de la obra de arte en general ya existente: las formas, los colores, las texturas, los movimientos, las imágenes, los estilos, las estructuras gramaticales, los ritmos y los sonidos, etcétera, constituyen una serie de signos que permiten al estudioso e investigador, indagar sobre su clasificación, tendencia, temporalidad, gustos estéticos; así como integrar los signos del presente que ubican al creador en su propia obra, ejemplo: las formas abstractas en la pintura y la escultura que evocan más lo conceptual o lo pensado en una sociedad moderna, más que la propia imitación de sus formas prestablecidas; el jazz que por medio de los movimientos sonoros rompe con la armonía musical establecida y alude a la rebeldía de una sociedad en busca de libertad y reconocimiento; las tendencias contemporáneas en la narrativa que propician la creatividad del lector para que éste construya sus propios imaginarios desde lo que lee y su propio entorno.

Con relación a los signos verbales, todo estudio e investigación que hasta hoy se realiza en los diversos géneros literarios, tienen a los elementos gramaticales como punto de partida y a los giros lingüísticos como puentes de relación entre la imagen y el concepto, los cuales no son más que signos entrelazados para formar un universo pensado o imaginarios. Al respecto dice Octavio Paz:

> [...] La imagen dice lo indecible: las plumas ligeras son piedras pesadas. Hay que volver al lenguaje para ver cómo la imagen puede decir lo que, por naturaleza, el lenguaje parece incapaz de decir. El lenguaje es significado: sentido de esto o de aquello. [...] Todos los sistemas de comunicación viven en el mundo de las referencias y de los significados relativos. De ahí que constituyen conjunto de signos dotados de cierta movilidad. (Paz, 2003: 106)

Luego entonces, los signos verbales son imágenes en palabras que tienen múltiples significados, dependiendo del contexto cultural al que pertenezca el creador o la sociedad de referencia, y por tanto en un estudio o investigación el recurrir a éstos, es como atender los primeros peldaños de una gran estructura que se explica de manera verbal pero que en su totalidad integra un lenguaje completo, y ese lenguaje nace y opera en diversos contextos de la vida del sujeto que le da diversos sentidos o significados.

Los signos pensados son estructuras completas que agrupan todo un conjunto de ideas, categorías, raciocinios, mitos, fantasías, etcétera, si bien se integran por signos verbales, ya que éstos son las partículas más pequeñas de todo lenguaje, se refieren a universos pensados que implican la necesidad de profundizar en sus contenidos para llegar a la comprensión de los mismos. Para el caso del arte, si nos referimos a estilos, tendencias, imaginarios simbólicos propios, tradiciones, microcosmos, técnicas, costumbres, épocas, cultura…etcétera, que, si bien pueden tener una representación más o menos objetiva en lo inmediato, su comprensión implica conocer el conjunto de ideas que le dan vida en sí; ejemplo: para referirse a la poesía romántica, modernista, vanguardista, etcétera, no es suficiente si se es aprendiz en la materia, con leer poemas de cada una de estas corrientes o épocas, es necesario conocer qué es el vanguardismo literario, qué es la época modernista de la poesía, no solo como expresión de géneros literarios, sino todos los contextos que encierra dicha categoría: en la temporalidad histórica, en los movimientos sociales, en el desarrollo del arte, en las costumbres cotidianas de la época, etcétera; en el caso del concepto de cultura, es necesario hacer alusión a la dimensión a la que se hace referencia, y si es en una aplicación direccionada, hay que tener conocimientos amplios de la cultura señalada.

Podemos decir que los signos pensados, si bien es cierto, son imágenes de una época, de una cultura social determinada, de un

estilo o de una tendencia; al referirse a ellos lo hacemos como un conjunto de imaginarios simbólicos establecidos a través de estudios y clasificaciones previas; y cuando estos signos pensados son utilizados como medios de nuevas investigaciones prácticas, partimos de estructuras ya establecidas.[9]

Hemos visto una primera clasificación de los signos a parir de su representación. Existen dos clasificaciones más, una que se relaciona con la estructura y sentido en sí del mismo signo y otra que tienen que ver con los tipos de signos más reconocidos y su aplicación específica a las disciplinas artísticas.

En la segunda clasificación nos encontramos con los significados, significantes y las significaciones, que de cierta manera son la esencia de todo signo; es decir, son las partes en que se divide un signo, los componentes que lo estructuran. Para fines de su aplicación en estudios e investigaciones en la materia, podemos trabajar con estos como herramientas que nos permiten construir información, orientar el sentido de sus significados, reconocer sus formas y sus propios lenguajes.

Los *significados* de un signo pueden ser múltiples, depende de los convencionalismos, y estos tienen que ver con su conceptualización, es decir lo que nos quiere decir, el mensaje que nos transmite. Es a partir de los significados donde se define el sentido de lo que se representa, donde se establecen concepto para darle contenido.

Como herramienta de estudio e investigación, es a partir de los significados como podemos obtener información y crear un concreto pensado sobre un signo en particular o de todo un imaginario. Para el caso que nos ocupa, son los significados los que

[9] Si se quiere estudiar la música tradicional de los pueblos zoques, es posible que se tenga que partir de los elementos etnomusicológicos ya estudiados. Si se requiere investigar la literatura indígena (que más bien serían las expresiones de los imaginarios indígenas) será a través de las estructuras literarias universales, lo cual no quiere decir que en algún lugar de la tierra, no exista un grupo social de origen que trabaje los giros lingüísticos de su propia lengua para ir establecido una estructura propia, lo que en el futuro pueda conformar un modelo literario de origen. Hasta hoy no existe.

nos permiten darle contenido o conceptualizar a todo movimiento artístico, toda tendencia, a la misma forma y en algunos casos, tratar de comprender en la obra, qué se pretende transmitir: tanto en los valores estéticos y técnicas aplicadas, como en los contenidos, que de ningún modo son determinantes para todos, es decir, en el arte no existen contenidos unívocos. Es a través de este elemento semiótico como podemos tener una aproximación a la percepción del artista ante su propia obra, a la temporalidad histórica, a los gustos y tendencias culturales de la época.

Los signos en sí, son un *significante* de algo, tanto en su forma si se trata de objetos, como en su contenido si hacemos referencia a conceptos que adquieren formas abstractas. Aunque, es importante considerar que según Ferdinand de Saussure los significantes son imágenes acústicas, es decir, representaciones psíquicas de una imagen, no la imagen en sí como lo podemos materializar objetivamente, con lo que da origen al primer principio; la arbitrariedad de los signos, a lo que él llama *naturaleza de los signos*.[10] Y es precisamente esa relación existente entre el significado y el significante donde no hay una relación natural sino que se determina por acuerdos, por conveniencias, lo que lo hace arbitrario (los significantes son conceptos mentales que definen algo, en un primer nivel. Aquí no es de interés, del todo, la orientación semántica, es decir, el mensaje y la comunicación que encierra para otros, ya que el significado puede ser múltiple).

Si retomamos con la cautela que amerita el caso, los significantes como representaciones acústicas de la imagen, dentro de un proceso de abstracción cognitiva, estos nos pueden servir como herramientas de identificación de una parte de los signos más o menos concretizados a partir de formas concretas y formas abstractas dentro de un lenguaje de imaginarios determinados. Así podemos tener imágenes pensadas de las formas, volúmenes y

[10] Ferdinan de Sassure, "Naturaleza de los signos", *Curso de lingüística general*, pp. 28-46

textura de un cuadro o de una escultura, y a partir de estas formas y volúmenes podemos estudiar e investigar sus categorías estéticas plasmadas en la obra concreta. De igual forma en el caso de una novela o un cuento, podemos realizar representaciones de imágenes acústicas de cada uno de los personajes, de los escenarios o de la trama completa; lo mismo puede suceder en la representación de una tradición, de una danza, o en el caso de la música tonal los sonidos nos pueden evocar espacios naturales.

A partir de los recursos que nos proporcionan este tipo de imágenes pensadas, podemos realizar clasificaciones a partir de la forma, los sonidos, los movimientos, etcétera, clasificaciones que no pretenden ningún tipo de objetividad, sino más bien abstracciones que nos lleven a interpretaciones.

Por su parte la unión del significado y el significante de un signo dan origen a su significación, y es desde aquí donde el signo existe en su totalidad, donde adquiere una connotación semántica porque se establece una relación más o menos estable entre lo que nos quiere transmitir o direccionar y su representación de una imagen pensada, psicológica, acústica (en el caso específico de los signos lingüísticos) del signo en sí mismo. Es a través de la significación donde como herramienta de investigación podemos reconstruir la conceptualización y la representación de formas de toda obra de arte, y es a partir de esta conceptualización y reconstrucción de imágenes pensadas como podemos ir estructurando un lenguaje, un imaginario.

Existe una tercera clasificación de los signos, más específica para nuestros fines. Y decimos que es más específica para nuestros fines, porque nos llevan a comprender los signos directamente en el terreno de las artes, aunque hay que aclarar que dicha clasificación también existe en otros campos que no abordaremos en esta ponencia. Ésta se integra por los signos: icónicos, simbólicos e indiciales (también llamados semiótica icónica, semiótica simbólica y semiótica indicial).

Los signos icónicos se ubican principalmente en el terreno de las artes visuales, a través de ellos se pude estudiar la interpretación de las imágenes visuales, recuperar la memoria visual de una obra o de un conjunto de obras, la semántica visual, es decir, el sentido o lo que nos quiere transmitir si la obra es simbólica; lo que la semántica visual puede explicar en sí misma sin necesidad de mayor argumentación; los universos semióticos posibles en toda imagen visual, así como los valores estéticos e imaginarios que representa en sí misma la obra, a través de lo visual (Margariños, 1975: 57). Así, para objeto de realizar investigaciones iconográficas retomamos de la misma lectura citada, una clasificación de imágenes visuales, a fin de interpretar su aplicación en las artes visuales:

Imagen visual plástica. Aquí la intención es representar cualidades visuales de la imagen, como son: color, textura y forma, sin que se busque en estas características la explicación de algo o de alguna norma establecida Las cualidades que se observan de manera directa solo tienen una explicación, y esta es abstracta por que no articula un lenguaje verbal pensado de manera inmediata, más bien, propicia un estado de contemplación (Margariños: 1972). En estos tipos de imágenes el creador propone su propia percepción visual y el espectador recibe una imagen que interpreta también desde su propia percepción y la única relación que se genera son ciertas relaciones subjetivas. (Sánchez Vázquez, 2007: 104-142)

Imagen visual figurativa. De cierta forma corresponde a una analogía con la existente en la realidad, o es una evocación a ciertas características de la imagen real. Su intencionalidad es el reconocimiento del objeto, es decir, difundir su existencia, saber que existe. A diferencia del anterior tipo de imagen, el espectador si entra en el mundo de la percepción del creador, es decir, ambos tienen más o menos la misma imagen visual que se transmite en la obra (de cierta forma es una imitación de la realidad, sin mayor contenido que su propia representación).(Sánchez Vázquez, 1997: 65)

Imagen material visual conceptual. El creador propone una percepción visual y el espectador percibe una propuesta visual, la cual no es solo física, material sino que encierra un contenido conceptual, dogmático o ideológico; tal es el caso de la esculturas religiosas en la edad media donde las formas y colores obedecían a un código, cuya función era transmitir virtudes, dogmas y todo aquello que representara a una sociedad teocéntrica. En este tipo de imágenes, su representación encierra todo un imaginario simbólico que no se puede interpretar por sí misma, sino que se tienen que recurrir a otros códigos, doctrinas, dogmas, ideologías, teorías, etcétera.[11]

Imagen material visual por combinación con las anteriores. Este tipo de imagen corresponde a una época, algo de moda, una imagen que se ha arraigada por un tiempo. Su presencia refleja aceptación social, contenido ideológico, pertenencia al grupo. Por ejemplo el grafiti, el vestido de moda, el arte de utilería en general, las películas de culto, los ídolos en la música popular, etcétera, cuyo estudio e investigación de éstas, se debe profundizar en sus contenidos sociológicos, antropológicos y psicológicos.

Los signos simbólicos. Su función es explicar los significados de determinados fenómenos culturales, contextos sociales y usos de lenguajes, los cuales son productos convencionales o de ciertos acuerdos que tienen una sintaxis, una estructura discursiva, cuya base es el habla. Pero existen otras simbologías que no precisamente tienen una explicación inmediata a través del habla, sino que se sustentan solo en lo convencional. En la articulación de los lenguajes simbólicos, los signos tienen contenidos conceptuales de muy diversas índoles y es a través de éstos como se construyen imaginarios completos: tipos de pensamiento, teorías, tendencias ideológicas, doctrinas, dogmas, etcétera. En el campo de las artes, es la semiótica simbólica la que le da contenido con-

[11] Aplicable a los estudios e investigaciones sobre arte sacro, donde todo representación encierra un simbolismo, es decir, un contenido que obedece a otro tipo de lenguaje.

ceptual a las diversas tendencias en las artes visuales, y sin éstos no se podría estudiar la estructura semántica de sus formas; en la literatura son los escenarios simbólicos los que permiten darle vida a una trama completa, a la ficción, crear personajes y darles movimientos a través de entornos y contextos culturales determinados. Pero es importante aclarar que los signos simbólicos se determinan por convencionalismos, es decir, por estructuras semánticas ya establecidas y aceptadas por todos los miembros de la sociedad que las practican y aceptan como parte de su cotidianidad. Así lo simbólico crea una red de contenidos e imágenes que al unirse se tejen entre sí, lo que llamamos expresión cultural de un pueblo o de una sociedad determinada. Al entretejerse los símbolos crean lenguajes y estos lenguajes se traducen muchas veces en imaginarios simbólicos.[12]

Por tanto, a través de los imaginarios simbólicos se pueden estudiar y reconstruir costumbres, rituales, mitos, crear diálogos completos, figuras poéticas, formas y movimientos con sentido prestablecido y legitimado por una sociedad determinada. En las artes escénicas por ejemplo los imaginarios ritualistas, naturales y sociales pueden dar forma y movimiento al cuerpo humano en la danza contemporánea; las tradiciones comunitarias y rituales religiosos dan vida a las coreografías de la danza folclórica; la comunicación oral en movimiento y las expresiones corporales son parte de los imaginarios simbólicos en el teatro y música.

Pero encontramos que en estos lenguajes simbólicos existe una constante, y es la forma en que se estructuran los discursos. Estructura de los discursos que tienen diversas direccione semánticas ya que responden a culturas y pensamientos diferentes. Así podemos diferenciar un discurso técnico científico de un discurso filosófico, un ritual indú de un ritual cristiano; lo que diferencia en las cos-

[12] Sugiero revisar la construcción de los imaginarios totémicos, como un muestra de la taxonomía del tipo de lenguajes simbólicos en: Claude Levi-Strauss, *El pensamiento salvaje*, FCE, México, (9ª reimpr.) 1979, pp. 11-114.

tumbres la celebración de una boda zapoteca de una boda zoque; un poema modernista de un poema vanguardista en la literatura hispanoamericana; una novela urbana de una novela rural, etcétera. Lo que queremos decir es qué tan importante es la estructura del discurso para comprender la estructura semántica y los diversos significados en el lenguaje simbólico. (Foucault, 2010: 31-56)

La semiótica de lo simbólico, junto con la semántica, nos permiten estudiar y construir lenguajes de significados, que para el caso de las artes sus posibilidades de aplicación son necesarias en todas las disciplinas y además, muy amplias, que se dan desde el terreno de lo abstracto hasta lo concreto, desde la ficción hasta la realidad, desde los mitos hasta los acontecimientos cotidianos, desde la narrativa hasta la poesía, desde las formas convencionales hasta las formas abstractas, desde el sonido hasta silencio, desde significado hasta la contemplación…, lo importante es distinguir qué tipo de lenguaje simbólico se requiere en cada caso.

Los *signos indiciales*. En estos signos es donde el lenguaje visual ha cobrado mayor importancia en el presente. A través de ellos las imágenes de *marketing* tratan de direccionar el pensamiento de las sociedades posmodernas. Ubicar los signos indiciales es más fácil que indagar los significados y la razón que motiva el sentido de consumo o de preferencia de todo el universo que se oferta en el espacio inmediato. La intencionalidad de los terceros ajena a los gustos y preferencias de la mayoría de los públicos o consumidores se oculta en la formas, en lo subliminal y generalmente tiene que ver con el modelo económico que se impone y que ha hecho de los lenguajes visuales una de sus principales herramientas. Detrás de los signos indiciales del mercado, existe una sociedad oculta. Ésta, según Daniel Innerarity, actualmente profesor de historia de la filosofía en la Universidad de Zaragoza, España, es una sociedad invisible, porque nadie sabe dónde se localiza, quién la controla, cómo se mueve y sin embargo, está presente en todos los espacios (Innerarity, 2004: 59-70) lo que

es posible saber son sus efectos reflejados en el consumo, en las preferencias, etcétera. En materia de "cultura", los consumidores se pierden en un mundo chatarra, de ondas gruperas masificadas, cantantes comerciales y en todo tipo de manifestaciones que desplazan las posibilidades de que el arte pueda llegar a todos los estratos sociales (que si bien es cierto la historia está plagada de esta división marcada en el gusto por el arte, hoy también cabe una posibilidad de reencuentro a través de estas expresiones humanas). Es aquí, donde lo visual cobra relevancia y trastoca en muchos casos la capacidad de pensar, y si nos referimos a los signos indiciales en su expresión visual, por medio de ellos se impone una cultura, preferencias y gustos donde pareciera no haber espacio para la reflexión, el análisis y la crítica, más que solo lo que se ve y se indica en relación a la señal donde se dirigen las masas.

Si vemos el otro rostro de los lenguajes indiciales, encontramos que a través de las artes gráficas y escénicas se genera movimientos donde se trabaja con las imágenes en contra sentido al *marketing*, a través del grabado, body paint y transformers, lenguajes indiciales que despiertan significados diversos o simplemente evocan la contemplación, independientemente del papel que realizan los signos indiciales en los museos por medio de las curadurías y en los lenguajes lúdicos, donde al conjuntarse con lo icónico y lo simbólico estructuran un corpus completo en el estudio y la investigación artística.

Los lenguajes indiciales permiten estudiar e interpretar conductas a partir de gestos, sonidos, movimientos corporales y estados anímicos; el diseño de espacios con relación a las condiciones ambientales, orientación, propósitos y contextos culturales; señalan la ubicación con respecto al foco de luz de una escena, un cuadro, una escultura, un área arquitectónica determinada con respecto al conjunto, el nivel de ubicación de la obra plástica en relación al volumen del espacio, la ubicación de los foros en un auditorio, etcétera; así también, permiten el estudio de los objetos

de utilería en una sociedad determinada en relación a las actividades laborales, placenteras, violentas, etcétera. El campo de la semiótica indicial es muy amplio, se relaciona permanentemente con lo icónico y lo simbólico; al igual que en estas dos clasificaciones, todo está determinado por convencionalismos sociales. Se aplica en todas las expresiones artísticas, aun en las literarias donde los imaginarios simbólicos bajo el recurso de la palabra, es muy amplio, por ejemplo: ¡!, ¿?, …, ; son signos indiciales en toda lectura y en la escritura; las ¡aaah!, uuuff, usss, sasss, etcétera, encierran una indicación propia a partir de un significado que no es precisamente oral y si se escriben no significan por sí mismas, sino a través del estado anímico de quien las pronuncia o escribe, que puede ser de rechazo, de enfado, susto, aceptación...[13]

Para fines de esta clasificación, lo icónico, lo simbólico y lo indicial nos permite hacer un corpus de eso que llamamos *imaginario*. En su conjunto lo llamamos imaginarios simbólicos. La semiótica nos ofrece una metodología propia para atender los conocimientos artísticos a través de las ideas posibles de la forma, los significados que se expresan en diversos lenguajes, así como las indicaciones de las posibles ubicaciones y direcciones de los espacios, de tal manera que podemos indagar sobre cualidades formales seleccionadas, rasgos perceptuales utilizados, valores estéticos que se expresan, estructuras semánticas, significados, etcétera. La semiótica surge desde la Antigüedad como una tercera vía para el conocimiento: matemáticas, lógica y semiótica, más allá de afirmaciones metafísicas. (Jackendoff, 1990) A través de los signos se amplía el lenguaje, se diversifican los significados y las estructuras semánticas; así la semiótica es una herramienta para integrar de manera ordenada y sistemática la externalidad en todo tipo de conocimiento; nos permite comprender la com-

[13] Peirce, Charles Sanders. Collected Papers, Vol. 1,Principles of philosophy. Harvard University Press, 1931. Traducción de Fernando Carlos Vevia Romero: *Escritos filosóficos*, El Colegio de Michoacán, 1977, (interpretación del autor del presente ensayo).

plejidad de los mismos, los universos holísticos y lograr conocimientos integrarles. En el campo de las artes, la semiótica ofrece la posibilidad de que el conjunto de saberes y prácticas creativas que la constituyen se integren al mundo del conocimiento, superando cientificismos casi dogmáticos, fronteras filosóficas y determinismos que entrevén más intereses de legitimación que de transformación, pero, todo esto es posible, si se logra la comprensión de los significados que orientan la búsqueda a través de las estructuras semánticas.

La semántica como estructura que le da sentido y dirección a los diversos lenguajes

La semántica permite orientar o le da sentido al estudio del lenguaje, es decir, hacia donde se dirige lo que se representa. Cómo a partir del sentido o dirección que tiene el lenguaje formado por palabras, éste se traduce en formas expresivas, imágenes representativas, sonidos, códigos verbales, escenas, alegorías, figuras literarias, etcétera (Guiraud, 1995: 9-14)

Una obra de arte puede estar, en apariencia, ausente de conceptos y categorías de toda índole, lo que no es posible es no tener sentido o un fin; no puede carecer de contenido semántico, aun las expresiones más alejadas de la palabra, encierran un sentido propio; a esta altura del siglo XXI, el pensamiento humano es producto de la reflexión que se ha realizado en todos los rumbos a través del lenguaje hablado. Así, el caos puede ser motivo de una obra abstracta, y en esta definición expresada en las formas plásticas ajena a la realidad visual cotidiana, existe una estructura semántica con un lenguaje propio, motivado por la percepción del creador y por la propia interpretación del espectador. El lenguaje semántico está en todos los objetos, ideas y acciones humanas. Se determina

por significados en cuanto al rumbo hacia donde se dirige la acción interpretativa del hombre, y éstas se dan a partir de tres problemáticas, que en este caso se enfocan a las artes en general.

El problema psicológico. Se presenta este problema cuando nos preguntamos por qué una obra de arte nos comunica un mensaje, el cual es estético; puede ser conceptual, técnico, espiritual, de ruptura, ambiental, de simple contemplación, social, cultural, etcétera. Lo cierto es que toda obra de arte encierra en sí un mensaje desde la percepción del creador y desde la percepción del observador. Es posible que desde la búsqueda del creador sea solo una práctica de técnicas, matices o juego de palabras, el sentido semántico será eso: la perfección de una técnica, la combinación de matices, el juego de sonidos o de imágenes verbales; hasta aquellos lenguajes complicados que a través de las imágenes plásticas, poéticas, arquitectónicas o escénicas trasmiten todo un imaginario estructurado.

Aquí, es importante preguntarse: ¿qué nos comunica una obra de arte? Desde el problema psicológico, si retomamos a Pierre Guiraud, podemos interpretar que la respuesta es diversa y corresponde a cada estado anímico de los espectadores; en algunos casos la percepción del público encuentra alguna relación con lo que motivó al creador, pero este hecho no es determinante. Entre el universo pensado del creador y lo que interpreta el espectador puede haber similitudes, pero no un lenguaje compartido, no una teoría o una ley científica. Esto, es una de las grandes ventajas que tiene el arte ante las ciencias (no nos referimos a su falta de objetividad porque el arte es producto del sentir y pensar humano en permanente movimiento) que permite la libertad de crear, pensar, imaginar sin someterse a determinismos. (Guiraud: 1995, 10) Desde este enfoque, los críticos de arte, los estudiosos e investigadores tienen una veta que ofrece la semántica desde el terreno de la psicología para reinterpretar tendencias, movimientos culturales, gustos estéticos y la incorporación de nuevas técnicas.

El problema lógico. El problema lógico en los procesos creativos y en la obra de arte, casi siempre ha sido atendido con poco rigor, lo que no quiere decir que no se considere (en algunos casos es más evidente y en otras hay que buscarla). Sobre todo en el espectador en formación, casi siempre existe esa interrogante para tratar de saber… ¿Qué relación existe entre las imágenes, formas, movimientos, palabras, personajes, escenografías, etcétera, y la realidad? Lo más sencillo sería decir que no se trata de explicar los espacios inmediatos o del pasado, pero es de suponerse que en esa afirmación ligera existe un error, ya que toda actividad del hombre se determina por la necesidad pensada, imaginada, y el arte es una de ésas (necesidad que no se puede medir con patrones de consumo comerciales). Si bien es cierto que la relación entre los imaginarios simbólicos que se construyen al interior de una obra de arte no corresponde a una expresión tajante de eso que llamamos realidad, que es mimesis de la misma, es ficción, etcétera.

La semántica nos demuestra el sentido de lo que se piensa entorno a esas realidades, qué piensa el sujeto en relación a su espacio inmediato, a su historia, a sus gustos y a cómo los refleja en sus actividades creativas, y esa forma de expresión de las “realidades humanas”, tienen una lógica que no es lineal, sino dialéctica por que indaga en infinidad de laberintos, en sus propias contradicciones, en el sentir emotivo, en diversas culturas y contextos, en el pasado, en el presente y no olvidemos que a los artistas les gusta hacerle de adivinos. En todo esto, existe un hilo conductor que le da forma a lo que después se plasma en una obra. A partir de esta búsqueda dialéctica el artista entra en contacto con la realidad, pero no esa realidad inmediata, visible, distorsionada, sino aquella que implica la reflexión, quizá análisis y crítica para poder ver lo que no es visible de manera inmediata y sin embargo, está presente en la vida cotidiana, en los intereses sociales y económicos, en el poder, en las nuevas tendencias culturales manifiestas, etcétera. Estudiar e investigar el arte implica,

entonces, esta visualización dialéctica que se obtiene por medio de la semántica. (Guiraud, 1995: 12)

El problema lingüístico. La lingüística como ciencia del lenguaje (o de los lenguajes que se construyen tomando como base lo verbal), establece un sin fin de signos, que tienen su propia naturaleza en sí mismos, tomando como base la forma y el sonido de las palabras, que para el caso de estudios del arte, es importante preguntarse:

¿Cómo se relacionan cada uno de estos signos lingüísticos en la obra ya creada o en el momento de su realización (para el caso de las ejecuciones musicales, o puestas en escenas, que su concreción sucede en el momento mismo de su realización)?

¿Cómo se relacionan estos signos lingüísticos en el proceso de creación desde la percepción del artista?

¿Cómo influyen en la percepción del espectador?

Y para finalizar ¿cómo influyen desde la interpretación histórica del arte en un presente determinado?

Dar respuesta a éstas y otras interrogantes, es muy complejo. Para el objeto de esta ponencia tratamos de construir un imaginario que atienda al menos en lo general a cada una de ellas.

Para atender la primera interrogante hay que considerar el área de las expresiones artísticas referida: si es un área visual (artes plásticas, danza, el teatro y el cine en su apartado visual, la fotografía, etcétera) los signos estéticos que hay que considerar son aquellos que tienen que ver con las formas, los movimientos, las estructuras gestuales, es decir, con una morfología propia de la obra sin descuidar que también lo visual en su fase de interpretación conceptual se vuelve sonoro. Si el área es sonora, como la música, los signos o características estéticas son fonemas, es decir, se miden e interpretan estéticamente por medio de lo audible. Si el área es mixta como la literatura, es necesario considerar la forma al aplicar la gramática y el sonido al estructurar las palabras, que si bien se escriben, su origen es oral, aun siendo ésta

pensada, está presente en toda acción verbal, y es la oralidad, aun en el momento de escribir que proporciona una estructura semántica a la poesía y a la narrativa en general.

En la segunda interrogante, los signos lingüísticos, cuyas características ya vimos están directamente relacionadas con la forma y el sonido dependiendo del área de expresión, es posible que se relacionen con los imaginarios que integran la percepción del artista en el momento del proceso creativo (y para saberlo es necesario la información directa del creador), estos imaginarios se pueden integrar por formas, por sonidos o por universos simbólicos, dependiendo del constructo pensado de creador en el proceso de pensar y elabora la obra. Aun aquel artista, que según él, expresa solo una técnica ya establecida, un estado de contemplación práctica, una acción directa de los sentido, etcétera tiene un imaginario pensado que transmite en el momento del acto creativo.

La tercera interrogante se relaciona con la percepción del público; aquí tiene que ver con los gustos individuales no siempre se relacionan con la percepción del artista, tampoco lo es del todo entre los mismos participantes como espectadores, más bien corresponde a los contextos culturales de origen, al grado de información previa y conocimientos estéticos.

Y la cuarta, representa la historicidad de la obra en sí, que en el presente permite al artista y al espectador, no solo estudiar la obra como producto de un periodo determinado de la humanidad, sino que descubrir los niveles de pertenencia a quien la contempla en el presente a través de sus formas, sonidos y contenidos simbólicos.

El problema lingüístico es por su propia naturaleza un estudio permanente del sentido que se da al lenguaje hablado en relación a la orientación de lo pensado, por tanto, la semántica y los significados de las cosas, de los conceptos y de los imaginarios forman un *corpus* que nos permite interpretar y generar un conjunto de ideas sobre algo. Ese algo, puede ser un fenómeno social, tradiciones y

costumbres de una cultura determinada, formas y contenidos estéticos, tendencias en las expresiones artísticas, etcétera. En un primer escenario, la semántica atiende lo relacionado con el lenguaje hablado en esa búsqueda por encontrar una explicación de los significados de las cosas a través de las palabras y sus estructuras fonéticas y morfológicas; en otros escenarios, esa relación lingüística que le da origen se transforma en el sentido que permita explicar la presencia de otros tipos de lenguajes, sean estos lenguajes de formas, de movimientos, simbólicos o conceptuales; de aquí se desprende la importancia de conocer la estructura semántica de determinada obra de arte, de un movimiento artístico o de un objeto. De algún modo, lo que se quiere significar es para qué fue creado, qué nos comunica, qué ideas se encierran en las formas, en los movimientos y cómo se relacionan otros lenguajes para provocar la acción creativa en el artista, la contemplación y el gusto estético en los espectadores. Si retomamos a Pierre Guiraud, nos dice al respecto:

> En un principio estudia los cambios de sentido y coincide más o menos con el análisis de las "figuras" de la antigua retóricas; luego reúne las observaciones y tesis de la lógica y la psicología con la cual extiende su campo a otros territorios (Guirau, 1995: 11), luego dice: La semántica es el estudio del sentido de las palabras [...] Se trata de un proceso complejo que implica las cosas, las imágenes mentales de las cosas, la formación de los sonidos, su disposición en un orden determinado, la audición, la formación de la imagen en el oyente; toda una serie de problemas que interesan a la epistemología, a la lógica, a la psicología, a la fisiología, a la acústica y a la lingüística. (Guiraud, 1995: 12, 13)

Definida de esta manera, la semántica abarca un universo ilimitado y se relaciona directamente con los significados de los signos. En las disciplinas artísticas su función es básica para acercarnos a los elementos estéticos de una obra, así como a la percepción del artista y a lo que motiva el gusto del espectador. Sin embargo, la

semántica sin el apoyo de los múltiples signos lingüísticos que le dan forma gramatical (gramemas) y estructura sonora (fonemas) a las palabras, no se comprendería la dirección de los significados de éstas, de ahí que comprender la estructura física y sonora de las palabras es indispensable para adentrarse al universo semántico del lenguaje oral y a partir de éste, a todos los demás lenguajes no verbales que necesariamente para poder entenderlos es necesario estudiar los imaginarios simbólicos que lo integran, y estos imaginarios simbólicos están integrados por conceptos y categorías, que tienen como principio y fin la palabra. Así, en un cuadro podemos hablar de simetría, matices, focalización, textura, etcétera, y cada uno de estos conceptos implica un universo de ideas que se piensan y aplican a la obra en su revaloración estética. En el caso de una obra escénica: un movimiento, un gesto, el vacío del espacio, una coreografía determinada, presentan en un primer instante un lenguaje no verbal, pero, necesariamente para la comprensión de cada uno de ellos es necesario la explicación conceptual, y a esto es lo que llamamos imaginario simbólico, que siempre tiene sus variaciones de una presentación a otra. Así podemos referirnos a los componentes de la música o a las figuras literarias (estas últimas en su aspecto visual y sonoro no expresadas directamente por el solo hecho de utilizar la oralidad y la escritura) que necesariamente están integradas por un lenguaje conceptual.

Unido a la semiótica y la semántica existe una tercera vertiente, la historia del arte que puede aportar al estudio e investigación de las disciplinas artísticas una gama de información que ayude a reconstruir los valores y gustos estéticos predominantes del pasado, a la vez que permita conocer influencias, tendencias y todo tipo de información histórica vertida en el arte que se crea y se difunde en el presente.

La historia del arte como herramienta de estudio

Al referimos a la historia del arte, de entrada es importante diferenciar que no hacemos alusión a los procesos económicos, sociales y políticos en el desarrollo del hombre (en escenarios y contextos dentro de una temporalidad ideológica y circunstancia determinada), sino más bien a los gustos y valores estéticos en culturas diversas que han generado productos artísticos propios de una época o de un periodo, donde el arte es un medio de expresión y comunicación ya que a través de la fantasía e imaginarios simbólicos, las sociedades del pasado han dejado un legado permanente en las formas, los movimientos, las palabra y los sonidos, cuya autenticidad, observada en el registro del tiempo, aporta la mayor de las veces, más elementos de orden estético, psicológicos, lógicos y semióticos que nos permiten analizar a profundidad el devenir de la especie humana a partir de sus gustos, uso del espacio, del lenguaje hablado y de la acústica a diferencia de la historia como un producto ideológico de acontecimientos que se describen con la intensión de transmitir supuestas "verdades".

Así la historia del arte, aporta para el estudio e investigación de las disciplinas artísticas, dos vías que ofrecen infinidad de información ramificada, tanto para la comprensión de la obra artística como producto social en el tiempo; así como las aportaciones, influencias, tendencias, estilos y valores estéticos que influyen en la percepción del artista en los procesos creativos del presente.

Como legado, la historia del arte permite comprender los gustos estéticos del pasado, pero también el arte utilitario, las formas de vida y de distribución de los espacios, los placeres, el arte en relación al poder y a los privilegios de sectores sociales, el arte como manifestación de nuevos imaginarios a partir de influencias ideológicas, su relación con la economía, la política, las religiones, las formas de organización social, los mitos, los macro y micro cosmos de las culturas dominantes y de las subalternas. En esta vía, la historia

del arte describe, comprende, analiza y valora la obra de arte desde su relación con épocas anteriores y posteriores considerando su relación con las obras manifiestas en la cultura de la época.

Esta vía como herramienta de investigación ofrece a los estudiosos no solo información clasificada por periodos, tendencias y gustos estéticos, sino además la obra misma donde se encierra información de otras disciplinas que desde la forma, volumen, lenguajes y otros aspectos, a partir del análisis semiótico y de sus estructuras semánticas, aportan un universo de información especializada poco estudiada en la actualidad y que en las artes, es posible que aporten nuevos horizontes de interpretación y concreción en la obra misma. (Gombrich, 1979)

Como información práctica, permite comprender tendencias e influencias en la propia acción creativa del presente. Los procesos creativos no están ausentes de la influencia historia; el hombre como sujeto social es producto de la historia, luego entonces, el acto creativo es la suma de muchas tendencias de todo tipo de información, imaginarios simbólicos, técnicas y estructuras semánticas que se han originado en el pasado y que en el presente cobran vida para dar forma y significado a algo nuevo. En el estudio e investigación de los procesos creativos y del arte contemporáneo, esta vía de la historia del arte no solo aumenta la percepción del estudioso de las artes, sino que le permite comprender los procesos y las nuevas tendencias.

Para concluir, permítanme referirme a las disciplinas artísticas como un nicho de nuevos conocimientos que se localizan desde la externalidad de la ciencia, por lo que su estudio e investigación debe realizarse a partir de los medios que nos ofrecen disciplinas antiguas y a la vez nuevas como la semiótica, la semántica y la historia del arte, las cuales no ofrecen metodologías y herramientas específicas, como sucede en los estudios fenomenológicos, sino más bien lo que aquí se propone son sus clasificaciones de significados y significantes en el caso de la semiótica, su dirección

o sentido psicológico, lógico y lingüístico en el caso de la semántica y las dos vías: como legado y como información práctica en el caso de la historia del arte. Como se puede comprender, no nos referimos a procedimientos específicos, sino más bien a clasificaciones, similitudes y analogías, entendidas no como comparaciones simplistas, sino más bien como una sistematización de información desde varadas vertientes que tienen como base a la hermenéutica que descifra significados, da orientación y genera procesos históricos manifiestos en la obra de arte que es atemporal; pero la información que encierra en su interior si se puede ubicar en una época y espacio determinado.

Por otra parte, para objeto de esta ponencia hemos dividido en cuantas partes nos ha sido posible a estas tres disciplinas ya referidas; sin embargo, operan en el arte y la cultura de forma integral, lo cual nos lleva a pensar que se pueden hacer estudios de cualquier expresión artística, tanto en la obra como en los procesos creativo a partir de estas tres expresiones, o si mejor conviene, se pueden hacer estudios de expresiones simbólicas, de campos semánticos y análisis de la historia del arte tanto en los procesos legados como en los procesos creativos del presente.

Ya para terminar cabe la aclaración de que esta ponencia es un primer acercamiento, una aventura hacia nuevos rumbos que nos permitan dar, hasta donde es posible, concreción pensada al universo de las disciplinas artísticas y con ello tratamos de evitar su exclusión como conocimiento humano, transformador de los escenarios sociales. Esta propuesta, trata de ser en sus pretensiones, una búsqueda en la construcción futura de una epistemología propia para el estudio de las artes.

Fuentes

DE MORENTIN Margariños, Juan, *Curso de Semiología Estructural*, Buenos Aires, ILAE, 1975.

DE SAUSSURE, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, Akal Editores, Madrid, 1980.

—, *Curso de lingüística general*, Akal Editores, Madrid, 1980.

FOUCAULT, Michel, *Arqueología del saber*, Siglo XXI, México, 2010.

—, *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humana,* segunda edición revisada y corregida, Siglo XXI, México, 2010.

GOMBRICH, E. H., *Historia del arte*, Alianza, Madrid, 1979.

GUIRAUD, Pierre, *La semántica*, FCE, Séptima reimpresión, México, 1995.

—, *La semiótica*, Siglo XXI, reimpresión en español, México, 2008.

INNERARITY, Daniel, *La sociedad invisible*, Editorial Espasa, Madrid, 2004.

JACKENDOFF, Ray. *Semantic structures*, Cambridge, The MIT Press, 1990.

LEFF. Enrique , *Aventura de la epistemología ambienta*", Siglo XXI, México, 2007.

LEVI-Strauss, Claude, *El pensamiento salvaje*, FCE, México, 1979.

PAZ, Octavio, *El Arco y la Lira*, FCE, decimotercera reimpresión, México, 2003.

PEIRCE, Charles Sanders, *Collected Papers, Vol. 1, Principles of philosophy.* Harvard University Press, 1931 (traducción de Fernando Carlos Vevia Romero: *Escritos filosóficos*, El Colegio de Michoacán), 1977.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo, *Antología, Textos de estética y teoría del arte,* UNAM, México, 1997.

—, *Invitación a la estética*, Debolsillo, México, 2007.
VEVIA Romero, Fernando Carlos, *Introducción a la semiótica*, Universidad de Guadalajara, México, 2000.

El arte como experiencia de verdad y conocimiento en la hermenéutica gadameriana. Sus implicaciones para el desarrollo de la investigación en artes

Paola Sabrina Belén
Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Introducción

Sobre los cimientos de la hermenéutica ontológica Hans-Georg Gadamer lleva a cabo, en su obra *Verdad y método*, la tarea de una fundamentación filosófica de la experiencia hermenéutica. Esta obra constituye no solo una reconstrucción y asimilación crítica de la tradición hermenéutica, sino además un punto de referencia obligado para las diversas perspectivas hermenéuticas posteriores. Su estructura general responde al proyecto gadameriano caracterizado como una restauración de la dimensión originaria y olvidada de la verdad; propósito que encuentra en la justificación y legitimación de la verdad del arte un punto de partida para alcanzar "un concepto de conocimiento y de verdad que responda al conjunto de nuestra experiencia hermenéutica" (Gadamer, 1991: 25).

Este trabajo se propone analizar su caracterización de la obra de arte como el lugar de una verdad y un conocimiento que permiten interpretar, organizar y reorganizar nuestra experiencia del mundo, considerando asimismo sus implicaciones para una

concepción de la investigación en artes que reconozca las particularidades que la distinguen de aquello que normalmente suele entenderse por investigación científica.[1]

La hermenéutica gadameriana

A partir de una crítica al supuesto alcance universal del concepto moderno de razón la hermenéutica de Gadamer busca redefinir las nociones de interpretación y comprensión considerándolas como prácticas constitutivas de toda actividad humana.

Según el "giro ontológico de la hermenéutica" iniciado por Heidegger todo lo que es tiene un componente fundante de interpretación, y la comprensión constituye un elemento de la estructura fundamental del *Dasein* en cuanto ser en el mundo. La comprensión solo de manera secundaria es una cuestión epistemológica y tiene en cambio una estructura existencial.

Gadamer profundizará esta idea heideggeriana con su afirmación de que estamos constituidos por nuestra situación histórica, por nuestros prejuicios, y de allí la importancia de la tradición entendida como condición de posibilidad de la comprensión en general. En tal sentido, se propone dar cuenta de la comprensión en tanto que modo de conocimiento libre de subjetivismo y determinado por la finitud de sus propias condiciones históricas.

Este es su punto de partida y define la hermenéutica como empresa centrada en el examen de las condiciones en que tiene lugar la comprensión, constituyendo ésta una "pregunta que en realidad precede a todo comportamiento comprensivo de la subjetividad,

[1] Este escrito se inscribe en un proyecto de investigación en curso que se enmarca en el sistema de Becas Internas de la Universidad Nacional de La Plata Beca Tipo B. Denominación del proyecto: *Gadamer sobre arte y conocimiento. Implicaciones para una concepción ampliada de la racionalidad.* Director: licenciado Daniel Sánchez. Codirector: doctor Pedro Karczmarczyk. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

incluso al metodológico de las ciencias comprensivas, a sus normas y reglas" (Gadamer, 1991: 12).

En su modo de entender la tradición, acentúa la historicidad del *Dasein* heideggeriano planteando la comprensión de cualquier fenómeno de sentido en la forma de una experiencia. Con ello, establece que ésta es resultado de una mediación entre tradición e intérprete, entre pasado y presente, y no un comportamiento subjetivo del intérprete en relación con un sentido concluso y objetivo.

Mientras la comprensión se entendió, en Schleiermacher y en el historicismo, como un procedimiento para eliminar cualquier influencia del presente sobre el intérprete en su intento de captar el sentido de un texto de acuerdo con los conceptos de su autor, la tradición solo podía ser vista como un obstáculo interpuesto entre el sentido originario del texto y el lector actual, que había que remover para alcanzar aquel sentido como una cosa en sí.

Para Gadamer, por el contrario, la comprensión es un fenómeno histórico que ocurre dentro de un continuo del que forman parte tanto el intérprete como aquello que trata de comprender. Bajo esta perspectiva, la tradición deja de ser contemplada como algo que está entre el texto y el lector, para considerarse como algo que se hace presente en el texto y en el lector, que los une tanto como los separa, y que, lejos de ser un obstáculo, es una condición fundamental de posibilidad.

El concepto gadameriano de *situación hermenéutica* apunta a la manera en que la tradición condiciona al intérprete en su intento de comprender el pasado. Dicha noción no se limita a designar el hecho de que el intérprete ocupa una posición particular dentro de la tradición, sino que busca destacar que éste pertenece a la tradición en tanto no puede elegir arbitrariamente su punto de vista.

Gadamer (1992: 65) destaca así la estructura circular de esta relación:

> El que intenta comprender un texto hace siempre un proceso. Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido en el texto. Este primer sentido se manifiesta a su vez porque leemos ya el texto con ciertas expectativas sobre un determinado sentido. La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido.

La cuestión central aquí es que todo conocimiento, todo juicio, presupone y parte de un juicio previo, un "prejuicio". En *Verdad y método* llevará a cabo un cuestionamiento y replanteo de la problemática de los prejuicios heredada de la Ilustración, afirmando que la dificultad de la perspectiva ilustrada estriba en la oposición establecida de modo absoluto e irreconciliable, entre prejuicios y razón, y frente a la cual él se propone desarticular el núcleo de presuposiciones sobre la que se asienta.

Sostiene:

> [...] siguiendo la teoría ilustrada de los prejuicios puede hallarse la siguiente división básica de los mismos: hay que distinguir los prejuicios por respeto humano de los prejuicios por precipitación. Esta división tiene su fundamento en el origen de los prejuicios respecto a las personas que los concitan. Lo que nos induce a error es bien el respeto a otros, su autoridad, o bien la precipitación sita en uno mismo (Gadamer, 1991: 338).

Agrega además que en el marco del pensamiento ilustrado "la precipitación es la fuente de equivocación que induce a error en el uso de la propia razón. La autoridad, en cambio, es culpable de que no se llegue a emplear siquiera la propia razón" (Gadamer, 1991: 345).

Intentará así evidenciar que esta oposición constituye un prejuicio ilegítimo y está formulada desde la convicción ilustrada de la posibili-

dad de la disolución de todo prejuicio. La razón de la perplejidad con la que nos encontramos ante este estado de cosas debe buscarse en el concepto de autoridad con el que se manejó la Ilustración. A la luz de las concepciones ilustradas de razón y libertad, la autoridad se convirtió en lo contrario de estas nociones. La Ilustración trazó un correlato entre el concepto de autoridad y la obediencia ciega:

> El rechazo de toda autoridad no solo se convirtió en un prejuicio consolidado por la Ilustración, sino que condujo también a una grave deformación del concepto mismo de autoridad. Sobre la base de un concepto ilustrado de razón y libertad, el concepto de autoridad pudo convertirse simplemente en lo contrario de la razón y la libertad, en el concepto de obediencia ciega (Gadamer, 1991: 347).

Gadamer (1991: 348) procura mostrar que la esencia de la autoridad no es esto, la misma "debe tratarse en el contexto de una teoría de los prejuicios que busque liberarse de los extremismos de la Ilustración." En tal sentido si bien es verdad que la autoridad es en primer lugar un atributo de personas, sin embargo "no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio" (Gadamer, 1991: 347)

De esta manera no se explica desde la obediencia ciega, ella no se otorga sino que se adquiere. No procede de las órdenes y la obediencia sino que remite a algo previo que hace a éstas posibles. De acuerdo con este análisis, si se debe apelar a la fuerza para hacer cumplir una orden es porque se ha perdido la autoridad.

Ésta es, de hecho, una fuente de prejuicios, mas "esto no excluye que pueda ser también fuente de verdad", algo que la Ilustración ignoró en su rechazo contra toda autoridad" (Gadamer, 1991: 346).

Si la pieza clave en la perspectiva de la Ilustración es la noción de obediencia ciega, comprendida como resultado de la conformación de los órdenes simbólicos a través de la violencia, desde la perspectiva hermenéutica se pone de manifiesto la existencia de un momento reflexivo, de "reconocimiento", en dicha conformación. Desaparece así la posibilidad de un más allá de la sujeción de la tradición, y además el vínculo entre autoridad y reconocimiento es trasladado a la tradición.

Para Gadamer (1991: 349) lo consagrado por la tradición y el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento, y si bien ya el romanticismo había reconocido que "la tradición conserva algún derecho y determina ampliamente nuestras instituciones y comportamiento", sin embargo éste la entiende como lo contrario de la libertad racional, conservando de esta manera el prejuicio ilustrado que opone tradición y razón: "ya se la quiera combatir revolucionariamente, ya se pretenda conservarla, la tradición aparece en ambos casos como la contrapartida abstracta de la libre autodeterminación."

De esta manera, afirma Gadamer (1991: 349-350)

> [...] la tradición es esencialmente conservación y como tal no deja nunca de estar presente en los cambios históricos. Sin embargo, la conservación es un acto de la razón aunque caracterizado por el hecho de no atraer la atención sobre sí. Esta es la razón de que sean las innovaciones, los nuevos planes, lo que aparece como única acción y resultado de la razón. Pero esto es solo aparente.

Al igual que el prejuicio pasa a ser entendido como preconocimiento, la tradición es un presupuesto de la comprensión, y como tal desempeña una función normativa como fundamento de su validez. Pero como la tradición es histórica constituye un fundamen-

to no como lo es una razón apriorística, sino en tanto que vinculada a aquello que fundamenta. En este sentido, la tradición debe considerarse también como constituida por la comprensión, en la medida en que ésta forma la tradición y determina su acontecer. Tal circularidad caracteriza la conciencia de la historia efectual, pues ésta es conciencia de la mediación del propio intérprete por una tradición de la que forman parte tanto aquello que él trata de comprender como aquello que le posibilita la comprensión.

Esta pretensión del intérprete de mediar la realidad de la tradición con su propia conciencia, lleva a Gadamer a caracterizar la comprensión como una experiencia. No entiende este concepto en el sentido de la moderna ciencia natural, es decir, como una relación con hechos objetivos que el sujeto de conocimiento puede repetir y controlar, a fin de contrastar la validez de sus hipótesis.

El intérprete no puede acceder a la tradición como a un objeto, desde el momento que forma parte de ella. Por tanto, la propia tradición media la experiencia que el intérprete hace de ella. La experiencia hermenéutica es finita, no solo por ser histórica, sino por ser experiencia de la propia historicidad y la "verdadera experiencia es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud" (Gadamer, 1991: 433).

A diferencia de la experiencia científica moderna que preserva la forma de la relación sujeto-objeto, Gadamer (1991: 434) afirma que la experiencia que hace el intérprete de la tradición supera ese esquema, en la medida que reconoce en ella un interlocutor que le habla y lo interpela:

> La experiencia hermenéutica tiene que ver con la *tradición*. Es ésta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es *lenguaje*, esto es, habla por sí misma como lo hace un tú. El tú no es objeto, sino que se comporta respecto a objetos.

El hecho de que la tradición hable al intérprete como lo hace un *tú*, implica que ella misma es sujeto, no en la forma de alguien que tiene opiniones, sino como un contenido de sentido. Ese contenido es el que determina la experiencia de la tradición que hace el intérprete.

Vemos entonces que toda comprensión es de determinada tradición, la de lo que se quiere comprender, y se da en el marco de otra, la del intérprete. Entre las dos hay un sentido comunitario que, a su vez, está en un constante proceso de formación que corre a la par de la comprensión. Gadamer ha analizado este fenómeno bajo la categoría de *fusión de horizontes*.

Al comprender, el intérprete no se pone en lugar del otro sino que se pone de acuerdo con el otro sobre la cosa. Y esto implica el lenguaje, "el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa" (Gadamer, 1991: 462).

Experimentar la tradición como un tú es no pasar por alto su pretensión de decirnos algo. De ahí la relevancia que adquiere el diálogo con la tradición como modelo de experiencia hermenéutica. Este hacer hablar propio de la comprensión "se refiere en calidad de pregunta, a la respuesta latente en el texto. La latencia de una respuesta implica a su vez que el que pregunta es alcanzado e interpelado por la misma tradición" (Gadamer, 1991: 456).

La pretensión de universalidad de la hermenéutica filosófica de Gadamer se basa así en la coextensividad entre comprensión y lenguaje: "No solo el objeto preferente de la comprensión, la tradición, es de naturaleza lingüística; la comprensión misma posee una relación fundamental con la lingüisticidad" (Gadamer, 1991: 475). El momento de la lingüisticidad se halla implicado, no solo en la interpretación de textos, sino en todo fenómeno de comprensión y, en general, en el conocimiento del mundo. De esta manera, como señala Gadamer, su estudio busca hacer comprensible el fenómeno hermenéutico en todo su alcance, y para ello cobra especial importancia como punto de partida su abordaje de la experiencia del arte, de la que nos ocuparemos en lo que sigue.

La recuperación gadameriana de la pregunta por la verdad del arte y su valor cognoscitivo

Su "Elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte" en el comienzo de *Verdad y método* sin duda no es casual ni arbitrario, puesto que su posibilidad es central para explicitar la naturaleza del fenómeno de nuestra experiencia hermenéutica, propósito general de la hermenéutica gadameriana.

En el encuentro con la obra de arte tiene lugar una experiencia de conocimiento y de verdad de una envergadura que no puede limitarse a ser acreditada frente a la verdad científica, y que obliga además a reconocer que con ello se alcanza incluso un incremento del ser (Recas Bayón, 2006: 90)

Sostiene Gadamer (1991: 24-25):

> Junto a la experiencia de la filosofía, la del arte representa el más claro imperativo de que la conciencia científica reconozca sus límites. Esta es la razón por la que la presente investigación comienza con una crítica de la conciencia estética, encaminada a defender la experiencia de verdad que se nos comunica en la obra de arte contra una teoría estética que se deja limitar con el concepto de verdad de la ciencia. Pero no nos quedaremos en la justificación de la verdad del arte. Intentaremos más bien desarrollar desde este punto de partida un concepto de conocimiento y de verdad que responda al conjunto de nuestra experiencia hermenéutica.

Gadamer comienza entonces por criticar los presupuestos de la conciencia estética moderna para luego abordar el significado hermenéutico de la ontología de la obra de arte. En paralelo al objetivismo metodológico científico-natural se impone, según Gadamer, la conciencia estética; la conciencia con la que se enfrenta

quien percibe las obras de arte desde una actitud puramente estética que prescinde de toda dimensión moral o cognitiva.

Si la *Crítica de la razón pura* (1781) de Kant limitó toda posibilidad de que la metafísica alcanzara estatus científico, en tanto consagró a las ciencias físico-matemáticas y su saber metódico (universal y necesario) como el modelo del auténtico conocimiento, su *Crítica del juicio* (1790) ofreció a la estética un campo de autonomía propia, pero a cambio de la estetización de lo que no se ajustaba al modelo de las ciencias (Recas Bayón, 2006: 98).

De esta manera, el "saber del gusto" que la tradición humanista reconocía como sustentado en la formación de la capacidad del juicio y del *sensus communis*, resulta deslegitimado como un saber sin pretensiones del auténtico saber.[2] A partir de ello, el juicio de gusto debe buscar su validez más allá del conocimiento, en la validez intersubjetiva; resulta así universalizable, pero despojado de toda relevancia cognitiva.

Sostiene Gadamer (1991: 76)

> Habrá que reconocer que la fundamentación kantiana de la estética sobre el juicio de gusto hace justicia a las dos caras del fenómeno, a su generalidad empírica y a su pretensión apriorista de generalidad. Sin embargo, el precio que paga por esta justificación de la crítica en el campo del gusto consiste en que arrebata a éste cualquier significado cognitivo. En él no se conoce nada de los objetos que se juzgan como bellos, sino que se afirma únicamente que les corresponde a priori un sentimiento de placer en el sujeto.

[2] La recuperación gadameriana de los conceptos de *formación*, *tacto*, *gusto*, *sentido común* y *juicio*, en su sentido prekantiano, le permite dar cuenta de que en las experiencias relacionadas con estas capacidades tiene lugar una verdad y un contacto con una realidad que se manifiesta a partir de la modelación comunitaria y socialmente compartida de dichas capacidades, las que posibilitan la percepción de rasgos salientes en situaciones que no llegan a ser disponibles en una generalidad conceptual o un conjunto de perceptos. Según Gadamer (1991: 51-52, 72) estas capacidades se encuentran próximas al modelo de conocimiento propio de ética de Aristóteles.

Otra cuestión relevante de la estética kantiana, en vínculo con la anterior e importante para Gadamer, es la distinción entre belleza libre y dependiente. La belleza libre, propia del juicio de gusto puro y sin relación alguna con las dimensiones morales o cognitivas, contribuye a desplazar a la estética hacia el terreno de la pura subjetividad, una subjetividad que se manifiesta libremente en la creación artística del genio.

A diferencia de la belleza natural, la obra de arte bella es producto de la unión del gusto y del genio, y para Gadamer esto constituye la base de la doctrina neokantiana de la vivencia, según la cual la obra expresa los sentimientos del artista.

En su opinión, superar la subjetivización es esencial para reconocer la pretensión de verdad del arte. Desde su perspectiva, la obra de arte no es el producto de un genio, sino creación y transformación de la realidad, transmutación de ésta en su verdadero ser. Este resultado es atribuible al acontecimiento en el que el artista participa, pero que lo trasciende.

En este punto el modelo del juego se presenta "como hilo conductor de la explicación ontológica" (Gadamer, 1991: 143) de la obra de arte y su significado hermenéutico. Partiendo de la crítica de la subjetivización lúdica del arte Gadamer sostiene que en el juego la subjetividad se diluye para plegarnos al imperativo de sus reglas. Existe un "primado del juego frente a la conciencia del jugador" (Gadamer, 1991:147).

"Todo jugar es un ser jugado" (Gadamer, 1991: 149), puesto que el juego accede a su manifestación a través de los jugadores, en la medida en que ellos cumplen los roles que él les asigna haciendo que el mismo juego esté presente en cada ocasión aunque siempre de diferentes maneras. A partir de esta caracterización desde el juego se enfrenta al subjetivismo moderno: la obra de arte se impone al sujeto, lo supera, define el ser del mismo mientras que a su vez lo implica.

El concepto de *representación* o *mímesis consustancial* a la obra de arte le permite dar cuenta de esta superación del objetivismo y del subjetivismo. Dicha noción, recuperada tal como es definida por Aristóteles, es concebida por Gadamer como la categoría que define el estatus ontológico de la obra de arte, dando cuenta a la vez de su modo de ser y de su relación con el mundo. "El mundo que aparece en el juego de la representación no está ahí como una copia al lado del mundo real, sino que es ésta misma en la acrecentada verdad de su ser" (Gadamer, 1991: 185). No se copia, reproduce o refleja lo exterior, puesto que el ser de la obra es presentación que crea y transforma la realidad haciéndola presente e interpretándola. La mímesis es un acontecimiento ontológico, que hace surgir de la realidad algo que antes no resultaba visible, dotándola de significaciones que previamente no tenía.

Agrega Gadamer que toda presentación es, además, representación para alguien y a través de alguien, por lo que se trata de un acto interpretativo determinado históricamente. Así, desde la perspectiva gadameriana la representación puede ser considerada desde su despliegue tanto en la conformación interna de la obra, como en el efecto sobre el espectador y su vinculación con el mundo.

En tanto la obra es concebida por Gadamer como autorrepresentación, ésta gana para sí una autonomía, que se evidencia en la manera en que ella se conforma o estructura atendiendo a una lógica y teleología interna. Retomando la cuestión del juego, podemos decir que las reglas de un juego solo tienen validez y sentido al interior de dicho juego. La obra "no admite ya ninguna comparación con la realidad, como si ésta fuera el patrón secreto para toda analogía o copia" (Gadamer, 1991: 156), porque ella hace ser algo que desde ese momento es, algo que antes no estaba.

Concebida desde su relación con el espectador, la mímesis implica que solo en cuanto la obra es comprendida e interpretada por alguien, *es*. De esta manera queda inserta en un devenir histórico, por el cual "sigue siendo siempre la misma obra, aunque

emerja de un modo propio en cada encuentro" (Gadamer, 1996: 297), puesto que "le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo" (Gadamer, 1996: 59). La mediación con el presente aparece así concebida como condición de posibilidad de la interpretación. Asimismo la categoría de mímesis le permite al filósofo dar cuenta de la transformación que afecta al espectador. El mundo que la obra presenta posibilita al espectador reconocerse en ella, al tiempo que éste asume su inscripción en la tradición.

La experiencia del arte no es "una mera recepción de algo. Más bien, es uno mismo el que es absorbido por él. Más que un obrar, se trata de un demorarse que aguarda y se hace cargo: que permite que la obra de arte emerja [...], y el interpelado está como en un diálogo con lo que ahí emerge" (Gadamer, 1996: 294-295).

La verdad del arte es una verdad relacional que tiene lugar de manera dialógica, se trata del acontecimiento al que pertenecemos, y de ello el objetivismo y el metodologicismo no pueden dar cuenta de manera plena. Se trata así de un conocimiento que es reconocimiento, que nos confronta con nosotros mismos, transformándonos.

Desde la mirada de Gadamer (1996: 62), "la intimidad con que nos afecta la obra de arte es, a la vez, de modo enigmático, estremecimiento y desmoronamiento de lo habitual. No es solo el *ese eres tú*, que se descubre en un horror alegre y terrible. También nos dice: ¡Has de cambiar tu vida!"

Consideraciones finales

Sin duda el reconocimiento de la obra de arte como generadora de un conocimiento que sin ser necesariamente científico permite interpretar la realidad resulta un punto de partida ineludible para pensar en las particularidades de la investigación en artes cuando

es llevada a cabo por los propios artistas. En lo que refiere al conocimiento artístico éste ha sido analizado no solo desde la hermenéutica, sino además desde posiciones como la fenomenología, la filosofía analítica, la psicología cognitiva, entre otras.

Este tipo de investigación además de diferenciarse de aquella que normalmente suele entenderse como investigación científica por el conocimiento que produce, se distingue por la naturaleza de su investigación y por los métodos de trabajo que le resultan apropiados.

Como señala Borgdorff (2010: 42), el arte implica objetos (la obra de arte), procesos (la producción de arte) y contextos (el mundo del arte: recepción, entorno cultural e histórico, etcétera); pero ésta, al mismo tiempo, es una práctica estética, por lo que aspectos como el gusto, la belleza y otras categorías estéticas pueden formar parte del tema de estudio. Además, es una práctica hermenéutica en tanto su sentido desemboca en múltiples interpretaciones que ponen en movimiento y alteran nuestra interpretación y visión del mundo.

Respecto del diseño de la investigación, el mismo incorpora la participación en la práctica y la su interpretación dirigiéndose entonces a productos y procesos particulares y singulares. Aquí es posible admitir que hay investigaciones sobre el arte que pueden seguir la senda de la ciencia, pero la investigación en artes amerita la formulación de problemas muchas veces inabordables por los cánones científicos.

Considerando entonces las perspectivas ontológica, epistemológica y metodológica de la investigación en las artes, la práctica artística puede entenderse como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos en la que los investigadores procuran mostrar y articular el conocimiento encarnado en dichos trabajos y procesos artísticos específicos. Esta investigación comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto del investigador y en el

mundo del arte, y sus procesos y resultados son documentados y difundidos dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio (Gorgdoff, 2010: 44)

La verdad del arte es una experiencia con su propio modo de legitimidad, que solo podrá concebirse en toda su plenitud en la medida en que no se limite por el concepto de verdad de la ciencia. Nos encontramos aquí, dirá Gadamer, ante una experiencia de verdad y conocimiento que acontece más allá del ámbito de control de la metodología científica.

La revisión crítica de ciertas nociones heredadas que realiza Gadamer puede ser pensada entonces como una exploración de un modo alternativo de desarrollo de la razón mejor capacitado para abordar las cuestiones resistentes a un tratamiento objetivo.[3]

Este filósofo no solo recupera el valor cognoscitivo y la verdad del arte negados históricamente por la filosofía, sino que además hace de ello un modelo de la verdad hermenéutica, a partir de la cual se conforma una experiencia del ser diferente.

[3] En Gadamer ya no se concibe como racional únicamente a las cuestiones susceptibles de ser decididas a través de la *observación controlada*, sino que ésta además de plantear una racionalidad inherentemente enraizada en la historia, la concibe de manera ampliada en tanto entiende que ésta se encuentra diversificada en diferentes regiones, cada una de las cuales posee sus modos propios de legitimidad.

Fuentes

BORGDORFF, Henk, "El debate sobre la investigación en las artes", en *Cairon*: *Revista de ciencias de la danza*, (13), 25-46.

GADAMER, Hans- Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1991

— "Estética y hermenéutica", en: *Estética y hermenéutica*, Ed. Tecnos, Madrid, 1996.

— *Verdad y método II,* Ediciones Sígueme, Salamanca, 1992

— "Palabra e imagen", en: *Estética y hermenéutica*, Ed. Tecnos, Madrid, 1996.

RECAS Bayón, Javier, *Hacia una hermenéutica crítica*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2006.

El dibujo como interpretación de la realidad: una perspectiva académica

Marco Antonio Rangel González
Centro de Estudios Superiores en Artes
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

De preferencia te recomiendo que
cuando cometas errores los corrijas.
Kimon Nikolaides
El arte no es el espejo para reflejar la
realidad, sino un martillo para darle forma.
Bertolt Brech
Cual bella era la muerta, Exuberante, yo la
contemplo pálido y jadeante y entre mi mano
tiembla la cuchilla.
(fragmento del poema Por el arte*)*
Rodulfo Figueroa.
A petición del mar escribo.
Joaquín Vásquez Aguilar

Introito

Diálogos y más diálogos se han escrito y hablado en torno de la imagen y sus posibles interpretaciones en los discursos polisémicos, que de hecho ésta trae consigo, y todo un mundo de interpretaciones. No era para menos que las interpretaciones sean variadas y de intermediario esté la relación interpersonal que cada individuo tenga, según su experiencia social. El dibujo se propone como una de las más amplias posibilidades

de conocimiento de la realidad a través de la interacción que establece con la vida cotidiana, factores varios que llevan al creador visual a componer al realidad de una manera sensible e ideológica que acaba con imágenes abstraídas de la realidad.

1
Teoría del dibujo

Concretamente podríamos empezar diciendo que el dibujo es esa relación tripartita mente-sentimiento-mano, para establecer una relación con eso a lo que hemos llamado *nuestra realidad*. Evidentemente no hay pensamiento que no dibuje un esquema o desdibuje otro, y aprenda del dibujo, del mismo esquema; y que por el acto de pensar no le dé crédito al dibujo en su forma de reflexionar; ya sea por la experiencia, por la forma de estructurar su pensamiento en conceptos, para poder hablar de lo que críticamente ve de la realidad. La influencia que el dibujo aporta a la forma de pensar está íntimamente relacionada con el individuo hasta tal punto que, éste se ve obligado en su experiencia, a relacionar sus pensamientos con sus estructuras mentales que hace de la realidad a través del dibujo. Así tenemos que el dibujo es parte fundamental en la formación del pensamiento crítico tanto de la realidad como de la estructura formal y conceptual de los trabajos estético artístico, pero sobre todo de las maneras de producción en las formas del proceso creativo, mismo que acentúa los medios de distribución de las imágenes.

Sin embargo el dibujo ha sido demeritado por aquéllos que no han tenido conciencia del mismo proceso del dibujo, incluyendo creadores que viven envueltos en preconcepciones que desacredita la relación tripartita del dibujo con la realidad, ésta se ha dado por la influencias que han hecho las distintas formas de

dibujar a lo largo de los años. Concretamente el dibujo no tiene solo una forma de aplicación en sí, por lo menos tres procesos de aplicación, que intervienen en el mismo, es decir, en su línea, punto, mancha sobre una superficie. Con lo anterior tenemos una importante aportación de maestros de antaño que siempre nos han dicho que aprender a dibujar es realmente aprender a observar, pero a observar correctamente, la pregunta aquí estaría entonces en ¿qué es observar correctamente? Pero sobre todo qué es aprender a observar correctamente. Podemos decir que al estar dibujando, por ejemplo en un ejercicio de contorno continuo, siempre el agotamiento de la rutina no te permite observar paso a paso, y uno de los errores que se aprenden desde cuando uno es estudiante, es precisamente el de la paciencia al estar dibujando, se requiere de mucha paciencia para poder aprende a observar, es decir, aprender a dibujar.

Por otra parte cuando se dialoga se habla con y de las imágenes, que la experiencia nos trasmite las formas de concepción de la realidad, este proceso es doble pues interviene en él la palabra de la descripción, precisamente de las imágenes. Aunque tenemos que en el acto de la observación realmente intervienen otros sentidos como el olfato el tacto o el gusto (K. Nikolaides, 1964: 6) y no podemos prescindir de éstos para dibujar un pensamiento mentalmente, esto nos permitirá más adelante al estar frente a un papel blanco; poder aplicar la mancha, el punto y la línea, en una representación de alguna imagen. Si nos pusiéramos frente a un paisaje cualquiera, tendríamos que, primeramente familiarizarnos con el mismo, para poder representarlo con un dibujo, es decir, tendríamos que tener experiencia a través de la observación para poder hacernos un esquema mental primero y luego aplicar el dibujo, esto suena sencillo pero se olvida al estar frente; haciendo el dibujo.

Estoy convencido de que el arte no nos hace necesariamente mejores personas, pero sí nos da una capacidad de entender la

realidad desde otras latitudes. El dibujo es parte de esta medida cualitativa, entendernos a nosotros mismo y a los demás; es una manera de comprender los sistemas simbólicos de la producción, entorno a la conciencia de las cosas que no pueden ser analizadas cuando no se ha ido por los caminos de las metáfora; en fin por las figuras retóricas.

En el dibujo como en otras formas de expresión artística, se puede distinguir varios aspecto creativos que debemos que tener en cuenta como postulados tendeciales, así como diversas convenciones. Partimos del estilo de cada forma y color con sus técnicas, asociando los tropos como medios estéticos (forma, simetría, ritmo, proporción etcétera) con la finalidad temática.

Aunque no siempre el dibujo fue considerado como un sistema artístico, implica el mismo dibujo una serie de secuencias simbólicas que determinan una expresión; estas formas expresivas las podemos observar en los distintos campos disciplinarios, como lo son el literario o el matemático, campos que por la complejidad simbólica del uso del dibujo delimita la línea en el campo del concepto, abstracción que en sí mismo el dibujo conlleva con su complejo uso de símbolos. Con el dibujo intentamos imitar la realidad al igual que con otras formas de expresión artística; aunque sepamos que no hay una interpretación correcta de alguna realidad, solo son formas de expresión que emana de una realidad para interpretar otra realidad. Cuando hablamos explicamos con palabras las imágenes, cuando dibujamos nos expresamos con signos, interpretamos los hechos de sucesos aprehendidos por la memoria en algún tiempo y espacio, y aunque existen varias formar de interpretar la realidad; el dibujo, aunque en forma mental, estará en el papel, para distribuir el pensamiento en ideas. El papel de la gráfica es en todo caso la extensión del dibujo, así como escribir obedece a un sistema de reglas (Acha, 2004), dibujar obedece a la relación tripartita descrita más arriba.

Hay distintas formas de abordar el dibujo, por entendido damos que, empezamos por la línea, el punto y la mancha extendida; sabiendo que tenemos lo planos comunicativos en lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático. Concretamente el dibujar es una representación utilizando estos planos comunicativos. Al dibujar desarrollamos el sentido de la percepción, somos conscientes de que hacemos planos extendidos en un plano determinado. Al dibujar representamos con la línea, el punto y la mancha extendida, la realidad en sus posibles efectos comunicativos.

Para nosotros dibujar es la forma directa de pensar, es decir, que en la forma que dibujamos es la forma que pensamos; las estructuras de la realidad social y otras ideas. Las estructuras del dibujo son iguales a las estructuras de la escritura (Gómez Molina, 2003: 33) el dibujo atiende a intenciones específicas como lo son, el recurso técnico y el recurso conceptual, aunque para algunos no contempla valor autónomo sino que tiene valor por su vinculación consigo mismo (Gómez Molina, 2003: 34) y sin embargo el dibujo es arte por su representación y vinculación con las figuras retóricas además de tener las maneras de estructurar sus significados con todos aquellos elementos que lo configuran. El proceso del dibujo es la estructura de transformar el sentido del modelo con la línea, el punto y la mancha extendida; ahí donde el dibujo es fundido con el lápiz y el papel, se transforma en un lenguaje expresivo, que desvela un leguaje oculto que refleja la realidad, transformándolo en un lenguaje simbólico, inventando una figura-laberinto; ahí donde se borra, donde se recalca y se le imprime la fuerza a la línea, se crea una nueva figura que emana del objeto primero, pero ya no es él, sino otro. Una realidad aparente.

2
El dibujo como forma simbólica

Hace algún tiempo en la academia se planteaba la interrogante de qué es saber dibujar, concretamente quién es el que sabía dibujar. Con lo anterior querían hacer énfasis en el escarnio de que, quien esto escribe, no representaba el tópico de saber dibujar cómo las concepciones mentales mínimas lo requerían. Para ellos se ampliaron criterios, todos materiales, que condensaron las múltiples argumentaciones; carentes de fundamento, con el único fin de salvo guardar su posición de "evaluadores" jamás completaron su ficción, porque nunca tuvieron noción de la representación simbólica que hace el dibujo con la realidad cotidiana.

Partiendo del análisis que hace el dibujante al momento mismo de la interpretación de los símbolos que trabaje, distribuye el pensamiento que tiene de la realidad, la interpreta, la transforma en representación ideológica a través de nuevos símbolos que han emanado de la realidad concreta. Contrariamente a lo que se piensa el dibujante crea símbolos, organiza momentos específicos de la realidad circundante. El creador no se desliga de la simbología cotidiana, al contrario la traduce en nuevas y variadas formas de interpretación, que junto con el lenguaje crea una epistemología como forma de expresión. El dibujo plantea la forma de pensamiento, actitud que tomamos todos aquéllos a los que hemos practicado esta disciplina. Sin embargo el dibujo es tan necesario para la forma de entender la realidad que se hace parte del propio pensamiento; desarrolla la estructura espacio-temporal, entendimiento visual que parte de nuestra realidad concreta, mucho más aún, el dibujo distribuye los conceptos a través de las figuras retóricas; percepciones que tenemos de la realidad las trasformamos en nuevos u otros símbolos que nos explican esquemas del pensamiento y el estado anímico. Tan significativo es el dibujo en

nuestra estructura mental que con la imaginación dibujamos mentalmente planteamientos, para dar a entender pensamientos. Con frecuencia nos preguntan con relación a un lugar, a lo que respondemos de manera mental y esquemática, dando señales por donde pasar y donde está la ubicación. Así sucede con el pensamiento y el dibujo, distribuimos mentalmente utilizando nuestra capacidad de imaginar y entender la realidad, para luego concluir en los esquemas de entendimiento que conlleva el análisis de las formas representadas en nuestra mente, es aquí donde la información se transforma en idea, la imagen en pensamiento y en la representación simbólica que es en resumidas cuentas el dibujo.

En el dibujo, antes de pasar a la construcción de la imagen; se piensa primariamente en la construcción de dicha imagen, como línea, punto y mancha. Proceso que conlleva la realización de la estructura del pensamiento que desarrolla la imagen generada con la composición en un plano determinado. Para dicha realización se ha avanzado en diferentes campos del conocimiento como lo es el campo de la percepción, en donde se ha emulado la perspectiva de transformar la realidad a través de la percepción con el dibujo. A dicho parecer nos encontramos a Betty Edwards. Ella desarrolla un estudio donde nos habla de aprender a dibujar utilizando el lado derecho del cerebro (Edawrds, 1999), campo en el cual muy pocos dibujantes han sido conscientes de su desarrollo. En el estudio, establece una relación del ser humano y el campo del dibujo, determina estados conscientes e inconscientes del practicante del dibujo, sobre todo aborda la capacidad de todo individuo para dibujar como proceso de aprender a observar. De antemano el sentido de la vista es lo más fundamental del proceso de dibujar, porque al dibujar lo que realmente se esta aprendiendo es a observar correctamente, por ende quien dibuja-observa; es consciente del proceso creativo que hace a través de los símbolos, que retoma de la realidad circundante y la transforma en otra realidad simbólica gráfica. Posteriormente le servirá para estructurara el pensamiento

categórico en la forma del pensamiento propio, estructura que lleva consigo en el análisis de la realidad, misma que plasma en distintos formatos realizando de manera gráfica su pensamiento dentro de su entorno social. Concretamente no se puede dejar de lado en la estructura lingüística que antecede a la estructura visual, para ellos este sentido lo podemos distribuir como suceso cognoscible del estado de la memoria, como se dice en el proceso creativo:

> Se sobre valora muchas veces el valor de la palabra o el discurso ordenado para inducir a una práctica artística, pero en la realidad son muchas veces estas "prácticas", sus formas ejemplares, las que determinan el conjunto de valores que el dibujante asume en su proyecto… (Molina, 2011)

La estructura que dan las palabras como sustento ordenado, en el desarrollo de la práctica artística, como vemos aquí, es en esencia la posibilidad de la conciencia al estructurar el pensamiento simbólico en los valores que se asumen en los proyectos para la práctica artística. Encontramos que la estructura del pensamiento se complementa con el pensamiento simbólico, cuando este se estructura en su fase primaria con las palabras, para después darle sentido con la imagen, pasará a un tercer momento que será la imagen misma.

Solo se dibuja aquello que se comprende (Molina, 2012) lo no entendido queda vacuo, indeciso en el aire de la forma abstracta. El dibujo es apariencia, solo habla de la realidad no es la realidad, a partir de aquí el dibujo es representación simbólica de la realidad, refleja la forma de pensar de la persona que hace el dibujo, reconoce, cambia; pero para saber que la imagen se necesita conocerla, es necesario la observación del objeto, y es mediante el dibujo que se materializa una vez que se piensa, el conocimiento llega de la forma a través de la imagen y se materializa con el dibujo. La imagen como dibujo, es la estructura simbólica del

registro que deja el formato, sea este en el papel, tela o formato distinto. Gráficamente la línea, la mancha, el punto reproducen la estructura de la forma de la cosa u objeto, para materializar en el pensamiento el conocimiento. El dibujo no es la materialidad del objeto, es otra cosa que emana de la realidad que se observa, es otra forma, misma que interpreta la forma de pensar. La comprensión de la cosa es en este acto, el de visualizar el objeto y representarlo en el soporte, es la secuencia de la manera de pensar. Como se dibuja es como se piensa.

3
El dibujo entre la forma y el contenido

Quizá el dibujo sea la relación entre la forma y el pensamiento más directa para representar la realidad, es una de las cosas que nos da sentido de orientación entre el pensamiento y la interpretación. La línea, representa el estado mental y el estado espacial del pensamiento, mismo que hace aquel que imprime en el espacio en blanco con línea, punto y mancha una idea hecha pensamiento, a través de imágenes, signos y símbolos.

Dibujar conlleva el acto de interpretar con imágenes la realidad, el dibujo como sistema de comunicación, define realidades en torno a una idea. Deslizando el grafito o carbón o la tinta o el color por el espacio en blanco donde podemos descifrar o imprimir emociones. El observar es deletrear la cosa balbuceando el objeto en un tercer momento, el dibujo es la forma de conocer la realidad más directa que las palabras hechas estructura, el dibujo por su parte interpreta la esencia de la realidad misma, las palabras intentan descifrar la idea con letras; el dibujo las crea con líneas.

En este proceso podemos observar las distintas maneras de interpretar la realidad en su estado ínfimo con la hoja y un pedazo de pensamiento. Dibujar es extender el pensamiento de la realidad, es interpretarla; seducirla con líneas, manchas y puntos sobre un pedazo legítimamente transformado en realidad, de tal manera que, el objeto es representado para ser línea y mancha, es la forma de pensar, la forma de interpretar la realidad para darle al pensamiento sentido simbólico, comunicación que implementa el dibujo como pensamiento entre los símbolos que componen la realidad, la transforma es otra que emana de una misma con un sentido propio y compone el entendimiento en los ámbitos del conocimiento como procesos de comunicación onírica.

Estos espacios donde se representa la obra, son oasis en el conocimiento, necesarios para poder mostrar los avances del proceso creativo, que aún está en la fase interpretativa. Para poder formar más adelante la interpretación de los símbolos que se transforman en el dibujo, es necesario pasar por numerosos ejercicios de conocimiento mediante la observación, y así poder darle sentido a la práctica dibujística, en distintos momentos que requiere de la voluntad de la interpretación unida con la capacidad de visualizar la forma y transformarla en pensamiento. Es necesario el reconocimiento de la forma primero a través de la observación, para después pasar al proceso de la descripción de la misma forma mediante el trazo libre y desinteresado, capturando en la mente la forma, haciéndola parte de un todo lineal, interpretando, dándole seguimiento a la línea por sus contornos por el fondo, la forma y la figura. Es necesario no solo utilizar la observación sino también utilizar los demás sentidos como el tacto, para poder aprehender la imagen lo más cercanamente posible, reconocerla a través de los sentidos es realizar la posibilidad de plasmar de forma similar la imagen.

Dibujen bien, dibujen mal, pero siempre dibujen.

4

Parcialmente nos encontramos en un punto donde lo nuevo y lo novedoso se confunden en el arte, de tal manera que hablar de uno y referirse al otro es en términos estrictos, lo mismo. Se dice que lo nuevo en el arte, es que no hay nada nuevo (Milán, 2012), que para hacer las cosas novedosas hay que reapropiarse de discursos hechos. Esto pasa con los términos sociales que de alguna manera se han puesto en circulación a través de las terminologías simbólicas que el arte a insertado en el mercado simbólico, de tal manera encontramos que los discursos dentro de la violencia, como por ejemplo la larga lista de videos acerca de la tortura y el asesinato en todo América Latina, tenemos referencia de ellos, desde el artes de la acción.

Legítimamente el arte se ha ganado el derecho del discurso al tomar las calles, manifestando, todas las interpretaciones posibles del discurso que la realidad circundante propone, y establece como diálogo entre el espectador y su posible interpretación de ella. Aunque la estética desde el punto de vista de la creación plástica, se ha dejado de lado; solo ha sido dejada de lado la belleza, ya que las otras categorías estéticas, si bien el artista consideró pertinente que la estética no fuera motivo de la creación, no han sido dejadas de lado. Lo grotesco, lo novedoso, categorías que son consideradas ya usadas con exceso desde el campo de la imagen, pero no agotadas. Así considerando el discurso visual, que pocas veces en el diálogo establece sus relaciones con el interlocutor en lo inmediato, es decir, en el entendimiento, es en gran medida el *puctum* de dos discursos, que de por si la imagen tiene consigo. Por un lado la imagen es un marco por donde la misma refleja el estado aparente de la realidad circundante; por otro, el significante que cada espectador hace uso de ella.

Coda

El condicionamiento social que viene de tres ejes rectores, a decir: lo social, lo político y lo ideológico. Cualquiera de estos tres ejes, interviene en el creador para que la producción, cambie los modos de producir, consumir y distribuir el arte (Acha, 2008: 7). A decir verdad los modos de producción que generan una interpretación de la realidad, son para el arte el punto neural de la ideología. Pero esta se gesta en el proceso que se habla más arriba, es decir, en la relación que existe entre pensamiento-sentimiento y práctica.

Por razones de interpretación el dibujo es el primer factor en aplicarse para concebir todas las disciplinas artísticas, de tal manera que el arte, no sería propiamente arte, sin que antes no hubiese una reflexión como el proceso planteado en este escrito, es decir, mediante el dibujo. Considerando estos factores, el dibujo es la base de la creación artística, a decir verdad los planteamientos retóricos en las figuras se asocian en conjunto de los condicionamientos sociales, de tal forma que las imágenes desveladas en este proceso u otro proceso creativo, se vuelven complejas, analíticas y se posicionan como momentos plásticos de todo momento histórico, por esto quizá la máxima contemporánea del arte es pensar en que en realidad no hay arte sino artistas (Gombrich, 1999). Tendríamos que abordar la parte específica del creador, que como sujeto que produce el objeto artístico, es a través del dibujo que plantea una interpretación de la realidad circundante, le da forma, la transforma en otra realidad aparente. Lo que hace el creador es hacer otra realidad que emana de la realidad cotidiana, siendo el dibujo que estructura todo este proceso complejo.

Fuentes

ACHA, Juan, *Teoría del dibujo*, Ediciones Coyoacán, México, 2003

GÓMEZ Molina, Juan José et al, *El manual del dibujo*, Cátedra, España, 2001.

GOMBRICH, Ernest, *historia del arte*, Cátedra, España, 2000,

MILÁN, Eduardo, *Tempestad*, Volumen 13 Número 83, Marzo-Abril de 2012.

NIKOLAÍDE, Kimón, *Natural Way to Draw*, Boston, Hougton Mifflin Company, 1949.

El análisis hermenéutico, herramienta teórico-metodológica para la comprensión de la expresión artística como fenómeno sociocultural

René Correa Enríquez
Centro de Estudios Superiores en Artes
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

La humanidad se ha comunicado y expresado de múltiples maneras. El lenguaje artístico ha sido parte fundamental en la conformación de las culturas. La imaginación creadora y principalmente su expresión estética, se presentan como una de las primordiales formas de expresión en nuestra cultura, misma que deviene del sincretismo entre la tradición occidental y la prehispánica.

En las culturas que nos cimentamos en la escritura iconográfica, la producción de imágenes representa la comunicación y la difusión de distintas visiones del mundo, emanadas éstas de las múltiples conformaciones culturales que se valen de ellas para expresarse. Lo anterior permite que estas visiones del mundo, con los conceptos, imaginarios e ideas que las conforman, trasciendan tiempo y espacio.

El proceso de maduración creativo de los individuos que conforman la sociedad y su cultura, es en gran medida, el ir adquiriendo la habilidad de diferenciar y aplicar los matices, de comprender las variables y analizar las complejidades que se presentan en su relación con los objetos emanados de las distintas expresiones y visiones de mundo.

La capacidad de relacionar causas y efectos, ambientes y acontecimientos, se agudiza con el paso de los años. Por nuestra mis-

ma naturaleza humana este proceso tiene mucho de subjetivo. Nuestra percepción del mundo que nos rodea es comprensible básicamente desde nuestro yo, como lo saben perfectamente los creadores artísticos.

Algunos de los científicos sociales y humanistas, por otro lado, siguen aferrados al sueño de la objetividad, de un "análisis científico" de la realidad, no influido por sus propios gustos y pasiones.

Lo que se pretende en este texto es proponer una herramienta teorico-metodológica que nos permita acercarnos al estudio serio y académico del arte y las humanidades, pero sin atender precisamente al razonamiento lógico, ya que no cumple necesariamente con las reglas de la objetividad científica, pero que sí permite una comprensión del fenómeno artístico y las obras que se desprenden de su quehacer y que, a la vez, nos permite otra perspectiva de la realidad sociocultural, política y hasta ambiental.

La herramienta teorico-metodológica a la que me refiero es la hermenéutica y, en específico, la *hermenéutica fenomenológica*. Herramienta que a mi parecer es la que más facilita desde la academia la comprensión del arte como fenómeno sociocultural, así como su ubicación y valía en la conformación de las culturas y en la historia de la humanidad.

La propuesta consiste es sustraer la hermenéutica fenomenológica de su campo específico tradicional de la teoría literaria y resaltar su utilidad como herramienta metodológica para la comprensión de la obra de arte en general, y en particular de la que se manifiesta como objeto, ya sea plástico, visual o literario.

Considero a la hermenéutica fenomenológica como herramienta rigurosa en la academia, tanto como el análisis epistemológico, a pesar de que en ella se parte de un punto de vista muy personal, y por ende subjetivo; pero también podríamos cuestionarnos en qué conocimiento no ocurre así, por lo menos en sus planteamientos iniciales.

Algunas interrogantes que podría generar está propuesta teorico-metodológica pudieran ser:

- ¿Cuál es valor de la hermenéutica fenomenológica para el estudio de las artes y las humanidades?
- ¿Es verdad que la hermenéutica fenomenológica es la mejor herramienta metodológica para la contextualización de corrientes artísticas o expresiones creativas, urbanas y rurales?
- ¿La hermenéutica fenomenológica nos permite identificar los sistemas de valores contenidos en la obra artística?
- ¿Su utilización facilita el conocer modas, creencias religiosas y demás manifestaciones culturales de cada época?

Los estudiosos del arte, como cualquier investigador que se precie de serlo, tratamos siempre de ir a los archivos y bibliotecas para obtener información que nos permita solucionar problemas, recurrimos a las fuentes documentales a buscar informes, estadísticas, noticias, memorias... la lista es larga, ya que los archivos efectivamente guardan una parte importante de la memoria colectiva e individual de un pueblo. Pero nuestros archivos son fundamentalmente del ramo ejecutivo del gobierno, de ahí un definitivo sesgo en cuanto al tipo de documentación disponible en ellos.

Por otro lado existen fuentes prácticamente ignoradas, o tratadas con pinzas, dada su poca aceptación por parte del gremio de investigadores en teoría o historia del arte, que reflejan otra realidad.

¿Qué mejor fuente cultural que la propia creación artística? Es decir, las obras que testimonian textos y contextos, el ejemplo palpable de las cosmovisiones. Pero si las obras artísticas son nuestra principal fuente de información, entonces, ¿cómo debo tratar esta fuente?, ¿Qué cuestionamientos debo realizarle?, ¿Cómo lograr que la obra de arte brinde información que nos permita entender su origen y contexto de creación, además de su paso por

la historia? Es aquí donde la hermenéutica, como ciencia y arte de la interpretación, permite obtener una comprensión sociocultural del valor histórico, y por ende estético, de la obra artística.

Sin embargo, antes de abordar a detalle la valía de la hermenéutica fenomenológica como herramienta metodológica para el análisis sociocultural de la obra artística, explicaré brevemente sus orígenes y el objeto de su estudio.

La palabra hermenéutica deriva de la voz griega *hermeneuo*, que significa explicar un texto. Explicación que servía para resumir las distintas consideraciones, principios y normas que ayudaban a llegar a una interpretación adecuada, principalmente de las Sagradas Escrituras. Por la ayuda de tales normas, podemos hacer una buena *exégesis* de cualquier pasaje bíblico. Esta voz, exégesis, también es una palabra griega que significa "poner en claro un texto".

La hermenéutica tiene su origen histórico en la cultura griega. Aristóteles, en su *Peri hermeneias*, dejó muchas ideas inapreciables sobre ella. Los medievales, con la exégesis bíblica de los cuatro sentidos de la escritura, fueron afanosos cultivadores suyos. El Renacimiento llevó al máximo la significación simbólica de los textos, al tiempo que originó la filología más atenida a la letra. La modernidad lleva adelante esa filología, con tintes de cientificismo, hasta que, en la línea del romanticismo, Schleiermacher resucita la teorización plenamente hermenéutica. Su herencia se recoge en Dilthey, que la aplica a la filosofía de la cultura y de la historia. De él supo tomarla Heidegger y las utiliza en sus intrincadas reflexiones sobre el ser y el hombre. Éste la transmite a Gadamer, el cual ha influido sobre otros filósofos más recientes, como Paul Ricoeur y Gianni Vattimo. Esta genealogía de la hermenéutica sigue viva y actuante hoy en día.

Una de las principales cosas que tenemos que hacer con la hermenéutica, al igual que con toda disciplina cognoscitiva, es definirla. Hay que precisar cuál es su objeto y de cuántas clases es;

hay que discernir qué tipo de saber es, cuál es su método propio, y qué finalidad tiene en el ámbito de los saberes. Así aprehenderemos la especificidad de nuestra disciplina hermenéutica y lo haremos en función del acto mismo de interpretación en su proceso propio, el cual nos mostrará el tipo de pregunta que plantea y el camino por el que la responde.

He dicho que la hermenéutica es la disciplina de la interpretación; pues bien, ella puede tomarse como arte y como ciencia, arte y ciencia de interpretar textos. Es importante mencionar que al hablar de textos, nos referimos no solo a los escritos, sino también a los hablados, los actuados y algunos objetos como las obras de arte, que van pues, más allá de la palabra y el enunciado, aunque siempre atravesados por ésta. Una característica peculiar que se requiere para que un texto sea objeto de interpretación de la hermenéutica, es que en ellos no haya un solo sentido, es decir, que contengan polisemia, múltiple significado.

Lo anterior ha hecho que la hermenéutica, para toda una tradición, haya estado asociada a la sutileza. Esta última consiste en la capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto, también de encontrar varios sentidos cuando parecía haber solo uno; y, en especial, de hallar el sentido auténtico, vinculado a la intención del autor, plasmado en el texto y que se resistía a ser reducido a la sola intención del lector.

Hasta este momento tenemos tres elementos de la interpretación claramente identificados: el texto (con el significado que encierra y vehicula), el autor o creador como emisor y el intérprete o espectador como receptor.

El lector, espectador o intérprete, tiene que descifrar con un código el contenido significativo que le dio el autor o escritor, sin perder la conciencia de que él le da también algún significado o matiz subjetivo. La hermenéutica, en cierta manera, descontextualiza para recontextualizar, llega a la contextuación después de una labor elucidatoria y hasta analítica.

Una ciencia se define por su objeto, y el objeto de la hermenéutica como ya lo mencioné es el texto, mismo que puede ser de varias clases; pero si bien el texto es el objeto de interpretación de la hermenéutica, el objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión del mismo, la cual tiene como intermediaria o medio principal la contextualización, misma que consiste en poner un texto en su contexto de origen para, posteriormente, aplicarlo al contexto actual.

Pero, al hacer esto, ¿actúa la hermenéutica como ciencia o como arte? Ante esta pregunta, hemos de responder, sin temor a parecer ambiguos, que ambas cosas. En efecto, si entendemos siguiendo a Aristóteles a la ciencia como un conjunto estructurado de conocimientos en el que los principios dan la organización a los demás enunciados, podemos considerar como ciencia a la hermenéutica; y si entendemos —igualmente con Aristóteles— el arte o técnica como el conjunto de reglas que rigen una actividad, también podemos ver la hermenéutica como arte que enseña a aplicar correctamente la interpretación. Sin embargo, más allá de ubicarla en el campo del conocimiento científico o en el de la estética, propongo considerar a la hermenéutica fenomenológica, como una ruta hacia la comprensión del arte como fenómeno sociocultural, la cual defienden teóricos e historiadores alemanes principalmente, pero que por las características de la creación estética puede aplicarse en cualquier latitud del mundo.

La hermenéutica fenomenológica parte de la interpretación científica y documentada. Defiende el pluralismo metodológico que consiste en generar sus propios métodos de interpretación, rechaza el monismo metodológico, el afán por la causalidad y está en contra de la idea del conocimiento instrumental. Defiende la interpretación comprensiva y la vía empírica defiende la interpretación explicativa. Los integrantes de la escuela de Frankfurt son los herederos de la vía hermenéutica, Karl Popper es un ejemplo claro de ello.

El objeto de estudio de la hermenéutica fenomenológica son las acciones sociales (como texto, incluidas las acciones culturales) motivadas por el individuo (necesitan un sujeto que los ejecute). Estas acciones son subjetivas, por ejemplo, escribir noticias, votar o crear obra artística. Se necesita a alguien que entienda estas acciones. La explicación es la obtención de las causas de la comprensión, es comprender el porqué se hace una cosa y no otra, en fin, es comprender la intencionalidad de las cosas.

Conocemos ahora las características de la hermenéutica fenomenológica como herramienta teorico-metodológica que sirve para la interpretación y comprensión de la creación artística, sin embargo no todo está resuelto, aún nos falta solucionar interrogantes como qué es una obra de arte, cómo podemos decir cualquier cosa acerca de la obra de arte si cambia con cada apreciación y cada espectador o si existe la posibilidad de un significado compartido en la obra de arte, es decir, un acuerdo sobre ella. Lo anterior en pos de aclarar lo mejor posible su funcionamiento.

Para tratar de solucionar dichas interrogantes, ofrezco una presentación pragmática de la hermenéutica fenomenológica, en lugar de un extendido estudio histórico que ya se ha realizado con anterioridad. Una breve descripción es un buen punto de partida: la hermenéutica, como ya se explicó, es una teoría de la interpretación de documentos escritos en el que se considera el estatus del intérprete en el comentario. La hermenéutica fenomenológica entonces es una revisión contemporánea de la disciplina decimonónica; en ella, la noción romántica en la que se establecía el genio del autor ha sido sustituida por una consideración total de la experiencia de la lectura o apreciación como el punto de partida de la investigación.

La obra de Martín Heidegger fue fundamental para el desarrollo de la hermenéutica fenomenológica, pues hizo posible la premisa filosófica de *ser-en-el-mundo*, que ha demostrado ser la solución al difícil problema de la relación sujeto-objeto. La obra de Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método* (1960) ha estado aún más directamente

vinculada con la fusión contemporánea de la hermenéutica con la fenomenología. Por supuesto, los principios de la hermenéutica fenomenológica han sido desarrollados con mayor profundidad en la obra de Paul Ricoeur en el periodo comprendido entre 1970 y 1985.

La dialéctica de la hermenéutica fenomenológica es el núcleo que mantiene unido al grupo de teorías propuestas por pensadores tan diversos como Gadamer, Habermas y Ricoeur.

La dialéctica entre la explicación y la comprensión tiene tres proposiciones generales:

- La primera, que es imposible saber cualquier cosa si no existiera una presuposición anterior a la investigación. Los sistemas preexistentes de indagación quedan, de esta forma, como una parte inherente de la manera en que concebimos nuestros propósitos y escogemos los medios para llevarlos a cabo.
- La segunda proposición general que es común a la hermenéutica fenomenológica es una postura anti-idealista, que reelabora la lógica dialéctica de Hegel pero rechaza la conclusión de éste sobre un absoluto. Esto significa que la hermenéutica fenomenológica acepta la contingencia irreductible de las estrategias propias del pensador, así como la de la realidad misma. La verdad que emerge de estas teorías es la verdad del conocimiento de uno mismo.
- La tercera proposición es que existe una estructura intencional tanto en la explicación como en la comprensión. En la elección misma del tema y en la manera en que el pensador aborda su objeto de investigación existe no solo la intencionalidad detrás de la explicación, sino también un marco intencional en las condiciones sociales del pensador que afecta su comprensión. Además, ambas estructuras intencionales se relacionan dialécticamente. No hay absolutos; no existe una verdad definitiva; pero si hay maneras de reflexionar sobre cómo el pensador sabe lo que cree que sabe.

Si aceptamos que la hermenéutica es una teoría reflexiva de la interpretación, entonces la hermenéutica fenomenológica es una teoría reflexiva de la interpretación basada en las presuposiciones de la filosofía fenomenológica. Las bases de una hermenéutica fenomenológica se derivan del cuestionamiento de la relación sujeto-objeto y es a partir de este cuestionamiento que observamos por primera vez que la idea de la objetividad presupone una relación que comprende al objeto supuestamente aislado. Esta relación globalizante es anterior a cualquier categoría que deseemos construir y más básica que ella. El término empleado por Haidegger para denominar a esta relación fundamental es el de *ser-en-el-mundo* (1982: 62-74).

El término heideggeriano expresa la primacía de la pertenencia, de participar del mundo, que precede a la reflexión. Este término y otros parecidos a él que aparecen en la obra de Gadamer y de otros filósofos fenomenológicos posteriores testifican la prioridad de la categoría ontológica de *Dasein*, lo que somos, sobre la categoría epistemológica y psicológica del sujeto que reflexiona sobre sí mismo.

Entonces podemos decir junto con Ricoeur que "la presuposición fenomenológica más fundamental de una filosofía de la interpretación es que cada pregunta que se refiere a cualquier tipo de ser es una pregunta sobre el significado de ese ser" (1991: 114)

A continuación presento una relación de *principios de funcionamiento de la hermenéutica fenomenológica*, que permiten aclarar su tarea como vía teórico-metodológica para la interpretación de la obra artística (entendida ésta como objeto de la creación estética) y su relación con los contextos socioculturales, tanto el que la vio nacer, como el del espectador que la interpreta para su goce estético.

El primer principio de la hermenéutica fenomenológica es que cada pregunta que realizamos con respecto a la obra que vamos a interpretar es una pregunta sobre el significado de la misma. El significado de una obra se derivará de una indagación acerca de la composición de ésta, que es la forma, la historia, la experiencia de apreciación estética y la auto-reflexión del intérprete.

El segundo principio de una hermenéutica fenomenológica es que el modelo tradicional de comunicación textual, que se mueve de autor a obra a espectador, queda suplantado aquí por un modelo bifurcado que construye dos relaciones separadas y paralelas: la primera es, dentro de la prioridad temporal, la relación autor-obra, y la segunda, la relación obra-espectador.

La relación autor-obra, es afín al proceso creativo de cualquier esfuerzo humano, por medio del cual el trabajo de un ser humano dota de individualidad a su obra como declaración única del ser. Pero una vez que se entrega la obra al apreciador, esta relación se da por terminada. No hay control retroactivo sobre el trabajo creado. Las intenciones psicológicas del autor solo tienen importancia para sí mismo. La intencionalidad creadora debe desplegarse ante el espectador como parte de la experiencia de éste.

Si el espectador va a captar el significado de una obra artística, debe ser capaz de reconocer que ésta tiene la singularidad de ser la composición de un autor. El estilo de una obra de arte (literaria, plástica o visual) no debe buscarse en la historicidad del autor sino en la obra misma. Es necesario desarrollar más este aspecto si no se quiere que la función del autor se convierta en una fuente de confusión y malentendidos. Puesto que el estilo es trabajo que dota de individualidad —ya sea el trabajo de un artesano que hace un armario o de un artista que crea una obra— es el signo de composición de la estructuración que produce una obra individual y, por tanto, designa retroactivamente a su autor. Sucede entonces que las características distintivas, que dotan a una obra de la individualidad de su productor son una parte esencial de la estilística en la crítica de arte.

La característica fundamental de una obra de arte es que trasciende las condiciones psicológicas y sociológicas de su producción, con lo cual entra en una nueva relación que no puede ser circunscrita. Esta nueva relación es una serie ilimitada de "lecturas" y cada una de éstas se sitúa en su propio contexto sociológico, psicológico y cultural. De esta forma, el tercer principio de la her-

menéutica fenomenológica es reconocer que la obra es arrancada de su contexto original y, mediante el acto de apreciación, se encuentra en contextos variables y diferentes.

Es necesario recalcar de nuevo que ya no existe una situación común entre el artista y el espectador. Si hemos rechazado la búsqueda de las intenciones psicológicas de otra persona —el autor— supuestamente ocultas detrás de la obra, y si no queremos reducir la interpretación al juego libre de los deconstruccionistas, entonces, ¿qué es lo que nos queda como ámbito de investigación? Mi postura es que el cometido de la interpretación es el de explicar el tipo de *ser-en-el-mundo* que se despliega dentro de la obra y mediante ésta.

Según la filosofía de Hans-Georg Gadamer, convenimos que se entiende a la condición humana como, esencialmente, un diálogo de realización o actualización para la persona que pertenece a una tradición, e interactúa con ella, dentro de una comunidad de comentario.

El cuarto principio de la hermenéutica fenomenológica se deriva, en parte, de *Verdad y método*; es la noción de que el encuentro hermenéutico consiste en trascender la extrañeza alienante que, en un principio, la obra tiene para el espectador. La metáfora de la distancia sirve para describir este encuentro y el subsiguiente proceso de tensión continua. En otras palabras, existe una antinomia inicial entre la obra y el espectador, una oposición entre la distanciación alienante y el impulso hacia la apropiación por parte del espectador.

El quinto principio de hermenéutica aquí propuesta describe el proceso central de apropiación del texto en la experiencia de lectura. A decir de Mario J. Valdés en su libro *La interpretación abierta: introducción a la hermenéutica literaria contemporánea* "Apropiación es la traducción al español del término alemán *aneignung*, y fue empleado primero por Ricoeur en 1972. El término significa hacer propio lo que era, en un principio, extraño y ajeno" (1995: 143).

Como se ha mencionado con anterioridad, la tarea de la hermenéutica fenomenológica consiste en superar la distancia cultural y la alienación histórica de la obra de arte. Solo se cumple el pro-

pósito de la apropiación en la medida en que se actualice el significado del producto artístico para el espectador del momento.

Por tanto, la apropiación es el proceso de actualización del significado de una obra que está dirigida al espectador. Por consiguiente es un concepto dialéctico de proceso dinámico que tiene como resultado el hecho de apoderarse de lo que era, en un principio, el pensamiento de otros. La experiencia de apreciación considerada como un acontecimiento situado en el momento actual, en medio de la historicidad del espectador, es el nuevo acontecimiento que sustituye al suceso del autor.

Si para empezar la tarea de interpretación comprendemos que la obra de arte tiene un estatus autónomo con respecto al autor, tenemos entonces tres opciones para su estudio: podemos explicar la obra en términos de sus relaciones internas, de su estructura; podemos responder a la obra, apreciarla y criticarla; y podemos intentar relacionar los dos puntos anteriores, es decir, relacionar a la explicación formal con la comprensión de la experiencia de apreciación. Esta última es la línea de acción de la hermenéutica fenomenológica y, para llegar a ella, debemos abordar la obra como forma, pero también como un acontecimiento histórico y distante y, finalmente, como un suceso históricamente presente.

Por ende, el sexto principio es que el punto departida es la organización formal que queda vinculada, posteriormente, a la huellas de sus orígenes históricos, pero que también es reconstituida, de manera clara y abierta, como un acontecimiento contemporáneo para el lector, quien es el agente necesario para la significación total. La función del espectador se convierte en algo que concretiza y asimila, creado por la experiencia de apreciar la obra de arte y de participar, así, de la cosmovisión de una cultura.

El séptimo principio de esta hermenéutica será esclarecer qué es lo que puede y no puede lograr. La hermenéutica fenomenológica difiere de la hermenéutica romántica en, al menos, una proposición fundamental: mientras que la hermenéutica del siglo XIX buscaba

vincular el contenido de las obras de arte con la disposición psicológica del autor o con las condiciones sociales de la comunidad en la que se habían producido las obras, la hermenéutica fenomenológica está encaminada, en última instancia, a examinar a la obra como una realidad constituida que toma en cuenta consideraciones históricas pero que se fundamenta en el fenómeno de la apreciación del espectador o crítico. Debemos también tener cuidado en distinguir nuestra empresa en particular de cualquier forma de crítica de arte que tenga un carácter antihistórico, como el estructuralismo. El séptimo principio consiste en reconocer que es imposible establecer un significado fijo y que un conflicto de interpretaciones resulta inevitable. Sin embargo, más que evadir este hecho, buscamos participar en la tradición del comentario humanístico, que Paul Ricoeur ha denominado la hermenéutica de la refiguración del mundo.

Los principios de la hermenéutica fenomenológica que he delineado hasta aquí constituyen una vía teórico-metodológica que propone una ruta a seguir para la crítica del arte.

Concluyo presentando un resumen de estos principios:

1. Cada pregunta que nos hagamos acerca de la obra de arte es una pregunta sobre su significado.

2. Existen dos relaciones separadas y paralelas a la vez: la del autor-obra y la de obra-espectador.

3. La obra trasciende sus condiciones de producción y entra en una nueva relación que no puede ser circunscrita.

4. El encuentro hermenéutico consiste en trascender la distancia alienante que la obra tiene, en un principio, para el espectador.

5. La apropiación es el proceso de actualización de significado en una obra dirigida a un espectador.

6. El punto de partida de la crítica es el estudio de la organización formal de la obra.

7. Es imposible establecer un significado fijo, pues la interpretación de la obra es inagotable.

Fuentes

GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 2001.

HEIDEGGER, Martín, *El ser y el tiempo*. Tr. José Gaos, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.

RICOEUR, Paul, *Hermenéutica y ciencias humanas,* Ed. M.J. Valdés, University of Toronto, Toronto, Press, 1991.

—, *La metáfora viva.* Tr. Agustín Neira, Ediciones Europa, Madrid, 1980.

VALDÉS, Mario J., *La interpretación abierta: introducción a la hermenéutica literaria contemporánea* Editions Rodopi, GA, Amsterdam-Atlanta, 1995.

Ensayo y ciencias sociales: el ensayo como una estrategia para conocer el cambio

Leonel De Gunther Delgado
Universidad de Sonora / Universidad de Sinaloa, México

¿Cuando el saber se especializa, crece el volumen total de la ciencia? Esta es la gran ilusión y el consuelo de los especialistas ¡Lo que sabemos entre todos! Oh, eso es lo que sabe nadie.
Antonio Machado / Juan de Mairena

Introducción

¿Cómo se conoce lo que cambia hoy? Es una pregunta inquietante y avasalladora en el ámbito de las ciencias sociales, pero resume en su centralidad el núcleo problemático de este trabajo. Alude en particular a la necesidad de estudiar un conjunto de problemas que emergen dentro la vida social que, dado su carácter de *sistemas emergentes*,[1] difícilmente son considerados como intereses de estudio o problemas de una disciplina. No es ajeno a nosotros que todo campo de conocimiento, sus disciplinas y subdisciplinas se articulen a partir de un conjunto de variables que permiten la configuración del objeto de estudio, sus modos de conocerlo y sus delimitaciones. Esta configuración tal y como la conocemos, permite una forma particular de diseñar y

[1] Nos referimos aquí al paso de una mirada lineal basada en causa y efecto, a otra, donde el efecto se transforma en causa que regenera nuevos efectos. Maruyama, M. 1998. *Esquemas mentales. Gestión en un medio multicultural,* Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

abordar un objeto de estudio que, al poner en relación un conjunto de teorías con un conjunto de datos, hechos o fenómenos en un recorte espacio temporal específico para su estudio, renuncia al tiempo, al caos y a la creación del objeto en movimiento; por un lado, y por el otro, la delimitación y validación de lo que es o no un problema al interior de un campo de conocimiento, una disciplina o subdisciplina. Esta primera distinción podría ser considerada como una especie de obstáculo para *re-pensar* el *cambio*, es decir, reconocer que el contenido del concepto deja en los márgenes otras dimensiones no expresadas u ocultas. El problema de ello, podría esquematizarse desde la perspectiva de que un concepto o categoría es siempre un borde o límite para pensar y es a la vez, un obstáculo para su desarrollo. (Arendt, 2005) Esta expresión se amplifica al analizarla como *obstáculo epistemológico*[2] en el sentido de que el conocimiento que poseemos nos impide la adquisición de un nuevo conocimiento. Estamos orientados por un conjunto de saberes o esquemas que dirigen nuestra forma de apropiarnos del conocimiento disponible y que en ocasiones interfieren en la adquisición de un nuevo conocimiento. Esta primera enunciación constituye un núcleo problemático que pregunta, ¿cómo se conoce lo que cambia en las ciencias sociales: los fenómenos emergentes? En una articulación con las influencias económicas, sociales, políticas y culturales "globales".

Pensar al "ensayo" como un camino para conocer lo que cambia es anteponer la "escala" para conocer. Esta distinción implica un redimensionamiento de nuestra forma de pensar al ensayo como escala para conocer el cambio. Nuestra primera referencia al momento de su enunciación, nos remite, sin duda, a la litera-

[2] Nos referimos aquí a la idea de "obstáculo epistemológico" expresada por Gaston Bachelard que alude a la idea de aquellas nociones que obstaculiza la adquisición de un nuevo conocimiento y que bien se "condensan" en las expresiones de: "El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra." P. 15 o " Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse." P. 16. Bachelard, G. 2000. *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* México, Editorial XXI Editores.

tura o a la filosofía y en menor medida a las ciencias sociales, la historia, la geografía o a las ciencias exactas. Sin embargo, esta primera visión impresionista se matiza. Un análisis de los libros disponibles en el sistema bibliotecario de la Universidad de Sonora (en México) que han sido catalogados como ensayo, nos ofrece claves para comprender la relación ensayo-disciplinas. En una primera aproximación, encontramos al menos 1601 libros distribuidos en las 22 bibliotecas. Puestos en orden descendente destacan el área de Ciencias Sociales con el 27 por ciento, Filología, Lingüística y Literatura 25 por ciento, Historia 11 por ciento, Filosofía y Psicología 11 por ciento, Derecho 6 por ciento. El caudal de tópicos abordados por las diferentes disciplinas y subdisciplinas en la forma de ensayo, permiten comprender parcialmente al ensayo como textos que carecen de una estructura convencionalizable por lo que no resulta fácil una clasificación, y sea más adecuado denominarlos como "géneros ensayísticos" —no restrictivos—, en franca oposición a la noción de "ensayo literario". Es decir: definirlos "[…] como el ejercicio crítico no estrictamente científico de las formaciones culturales y, desde luego, (como) parte constitutiva de las mismas… Un tipo discursivo que puede oscilar entre la prosa comunicativa, artística o filosófica" (Aullón de Haro, 1987b: 12). Esta afirmación, nos permite pensar al ensayo, no solo dentro la literatura, sino dentro de las disciplinas: el cajón de sastre de las disciplinas.

Este primer bosquejo nos abre un espacio importante de doble dimensión, por un lado, la pregunta ¿cómo se conoce lo cambia hoy: "sistemas emergentes" al interior de las ciencias sociales?, y segundo, la escala, el ensayo como un camino para conocer: su valor epistémico.

Este trabajo aborda el problema del *ensayo* como una estrategia para conocer el cambio. Se enfatiza en su relativa autonomía disciplinar para el conocimiento de la emergencia y la novedad de los problemas que, como anomalías, escapan de los límites y

bordes definidos de las disciplinas; y lo colocan como una herramienta epistémica para anticipar los problemas emergentes: no previstos en las disciplinas sociales. El trabajo lo hemos dividido en tres partes. La primera, "Contexto y sistemas emergentes", amplifica el núcleo problemático del conocimiento del cambio y la novedad descrito en esta introducción, la segunda, "Apertura en las ciencias sociales", discute el dominio de especialización de las ciencias sociales, aludiendo al epígrafe de Machado, escrito al margen del texto, y plantea el problema de la herencia del conocimiento para el conocimiento del cambio y de la novedad, la tercera parte, "El ensayo y las ciencias sociales", presenta el ejercicio del ensayo como una forma de conocer aquello que queda oculto, el cajón de sastre, en las investigaciones de las ciencias sociales. Finalmente, cerramos con un apartado de conclusiones.

Contexto y sistemas emergentes

Asistimos a un proceso de transformación en los distintos ámbitos de lo social, cultural, científico, tecnológico, popular y ético que nos coloca en una condición inédita de exploración. Así como la Revolución Industrial trajo consigo un conjunto de términos para nombrar la novedad de lo real[3] en esferas diferenciadas: industria, industrial, clase media, capitalismo, socialismo, aristocracia, liberal, conservador, científico, crisis económica, libertad, igualdad, ingeniero, proletariado, ideología, sociología, huelga, entre otros (véase Hobsbawm, 2010: 8, 253 y ss.); el mundo ac-

[3] La emergencia y la novedad de los términos a los que hemos aludido más arriba, no solo refieren al lenguaje disciplinar como categorías o conceptos (organizados en función de teorías emergentes que cuestionan no solo la utilidad de los mismos para pensar la época, sino también sus supuestos) sino como realidades. Constituyen datos empíricos obtenidos de fuentes históricas.

tual continúa generándola: *bio-poder*[4]; Estados-supranacionales[5], bio-tecnologías, economía del conocimiento, brasileñización del trabajo[6], empleabilidad, bio-escuela, gerenciamiento público, sujetos-contemporáneos que, cuestionan y transforman las viejas y aún en uso categorías de poder, Estados nacionales, economía, escuela[7], etcétera, que ponen de manifiesto la tensión que surge de la construcción de nuevas formas de organización productiva, por un lado y, por el otro, de la necesaria emergencia de una nueva subjetividad, cuyo humanismo ponga al frente el uso de la ciencia y de la tecnología al servicio de la resolución de los problemas humanos y no únicamente del mercado (Motta, 2010).

En otros trabajos, hemos señalado que la combinación trabajo y subjetividad re-plantea (a) las formas de que disponemos para la producción, organización, distribución y consumo del conocimiento en un complejo entramado que reproduce los campos de conocimientos y disciplinas afines, cuya ontología tradicional le permite la construcción de objetos delimitados espacio-temporalmente para reproducir parcelas de conocimientos fragmentadas, (b) la emergencia de problemas inéditos, en forma de "sistemas emergentes": e-normes (fuera de la norma); que sugieren la creación de nuevas escalas para conocer. Nos referimos a las nociones de estudios inter y transdisciplinarios que construyen sus objetos tomando en cuenta los componentes de la ontología tradicional, así como el tiempo, la creación y el caos o crisis estructurales, en cuyo caso, ponen al frente de sus investigaciones los problemas humanos: el calentamiento global es un ejemplo; así como la búsqueda permanente de transvases metodológicos entre las disciplinas (De Gunther, 2011).

---

[4] Sigo aquí las ideas de Agamben, G. (2004), "No al tatuaje biopolítico". *Le Monde*. Recuperado de Internet http://mirarnos.blogia.com/2007/50302- no-al- tatuaje-biopolitico- giorgio-agamben.php (s.f.)

[5] Sigo aquí las ideas de Hardt, M. & Negri, A,. *Imperio,* Barcelona, Paidós, 2005.

[6] Sigo aquí la idea de Beck, U., *Un nuevo mundo felíz: La precariedad del trabajo en la era de la globalización,* Barcelona, Paidós, 2000.

[7] Es posible pensar la emergencia de la novedad tanto de manera diacrónica como sincrónica. Es decir podemos hablar de cambios a través de las épocas y cambios en la misma época.

El reconocimiento de los problemas emergentes ha generado la búsqueda de un diálogo entre las disciplinas el cual tiene que ver también con el vínculo entre las transformaciones en el trabajo que inciden en la forma de organización de los campos de conocimiento, de las disciplinas y subdisciplinas y que hoy se nos presenta como comunicación, cooperación, afecto, acción e imaginación, alejado de la línea de producción *fordista* —especialización e hiperespecialización productiva— y cercano a la esfera y a los atributos reservados para la política y las redes sociales, que inoculados en el trabajo lo transforma; pero también lo inserta dentro de otra lógica de trasformación de la ciencia, la tecnología, los medios telemáticos y el mercado[8] (Virno, 2003): las redes humanas de investigación.

Siguiendo esta lógica,[9] el problema hoy de la integración, hibridación y de lo que ahora han sido denominados estudios inter o transdisciplinarios como respuesta a la separación, especialización e hiperespecialización disciplinaria no es una problema privativo de las ciencias sociales; sino de la ciencias en general. Autores como Morin o Wallerstein, insisten, el primero, en la *re-ligazón* entre las ciencias, las artes y las humanidades y su orientación hacia la resolución de los problemas humanos; mientras que el segundo, en la integración de las ciencias sociales con el propósito de "mostrar en términos racionales las verdaderas alternativas históricas ante nosotros" (Wallerstein, 2007). Ambos, señalan lo insostenible de una separación disciplinaria basada en la aceptación de los principios de la mecánica newtoniana y en el dualismo cartesiano: la lógica de la simetría entre el pasado y el futuro y la

---

[8] Nos referimos aquí al llamado modelo de ciencia que constituido en forma de la triple hélice: Gobierno, Iniciativa privada e Instituciones públicas se relaciona más con la aplicación del conocimiento que con la generación de nuevo conocimiento: los modos de producción de conocimiento y que impactan otras dimensiones. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M., *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas,* Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

[9] Sigo aquí ideas previas escritas en otro lugar: De Gunther, L., ¿Qué ciencias sociales para comprender o explicar el mundo social hoy? Arenas, 32, pp. 13-26, 2012.

lógica de la exclusión como principios epistemológicos (Morin, 1983; Wallerstein, 1996a, 2007; Wallerstein *et al.*, 1996b). García por su parte, al hablar de los “sistemas complejos”, propone una metodología para la investigación interdisciplinaria susceptible de ser aplicada a las ciencias sociales. Esta posición se separa y cuestiona los planteamientos de Morín y Wallerstein en el sentido de lo que él considera una ausencia de estructuración metodológica. García propone un diseño metodológico de la investigación que incorpora principios de la epistemología genética de Piaget y de la física —teoría de sistemas y estudios sobre los sistemas alejados del equilibrio— la cual pone al frente al sistema-complejo como un todo para la configuración y el abordaje de problemas. Estos problemas se establecen a través del acuerdo entre los investigadores de las diferentes disciplinas con el propósito de resolver problemas sociales de naturaleza sistémica: la ecología, por ejemplo (García, 2006).

Por otro lado, Dogan y Pahre, muestran cómo los mecanismos de hibridación en las ciencias sociales, construidos en los bordes o márgenes disciplinares, constituyen estrategias para la innovación del conocimiento. Señalan que las vías posibles para ello son a través de la especialización y de la hibridación: la complejidad de la realidad es tal que una disciplina —o un científico— difícilmente pueden ofrecer explicaciones sobre ella. Enfatizan además que la tendencia es hacia la construcción del encuentro de dominios especializados para la resolución de problemas que escapan de las fronteras disciplinares: la denominada *hibridación* (Dogan y Pahre, 1993). Este problema también ha sido abordado desde la filosofía. Bunge proporciona un ejemplo de integración disciplinaria configurando un puente lógico entre ellas: “Una política gubernamental (Política) produce el deterioro de la salud pública (Biología), que hace disminuir la productividad de la fuerza de trabajo (Economía), lo que deprime la asistencia en las escuela públicas (Cultura)” (Bunge, 2001: 51), esta posición hace referencia al com-

plejo entramado de los hechos sociales: biológicos-psicológicos-económicos-políticos-culturales.

Los planteamientos anteriores, aunque no son los únicos, cuya pertenencia se adhiere a diferentes disciplinas con propósitos, teorías, datos, metodologías, etcétera, también diferenciados, abogan por formas racionales de integración disciplinaria y pugnan en contra de aquella separación originaria: las dos culturas[10]; que no permite la explicación y comprensión adecuada de la complejidad de los problemas actuales.

Esta discusión, desde el campo de la filosofía, pone al frente procesos de transformación o mutación de la sociedad actual como sistemas emergentes, reflexión que no ha quedado al margen dentro de las ciencias sociales con respecto a sus formas de conocer.

Apertura en las ciencias sociales

Wallerstein (Wallerstein, 1996a, 2007; Wallerstein, *et al.*, 1996b) ha puesto en la mesa de discusión la necesidad de abrir o integrar las ciencias sociales. Tal presupuesto alude a la necesidad de contar con dispositivos que nos permitan atender el mundo incierto que hoy se nos presenta. Cuestiona la lógica de organización disciplinaria y la falsa dicotomía entre las ciencias nomotéticas e idiográficas (las dos culturas) que priva en estas ciencias, con ello aboga por la incorporación de principios de la física como el de los sistemas alejados del equilibrio y la llamada "flecha del tiempo"[11] —la asimetría entre el pasado y el futuro— que, dejan atrás los

[10] Sobre este tópico véase Snow, C. P., *The two cultures and the scientific revolution,* New York, Cambridge University Press. Y una discusión actualizada en Brockman, J. (ed.) 2007. *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia,* Barcelona: Kairós, 1961.

[11] Es un concepto acuñado por el astrónomo Arthur Eddinton en 1927 y se opone a la noción newtoniana de la simetría temporal del pasado con el futuro: "como fue ayer será hoy"; en cambio propone como es hoy no será mañana.

principios lineales y mecánicos de las posturas newtonianas y la dualidad cartesiana que aludían a la simetría entre el pasado y el futuro y a la lógica de la exclusión, que aún funciona como el paradigma dominante de las ciencias sociales; y de la filosofía que le permita una reflexión sobre sí misma, por un lado; mientras que, por el otro, al reconocer el proceso de transformación actual de un sistema-mundo-capitalista (1789-1989) a un sistema-mundo después del liberalismo (1990), la nueva organización requiere de unas ciencias sociales que puedan abordar la anomalía de problemas sociales inéditos, de sistemas emergentes los cuales se nos presentan con grados crecientes de incertidumbre que dificultan o hacen imposible su demarcación problemática al interior de las ciencias sociales y con ello, su explicación o comprensión.

Las ciencias sociales, su organización actual y herederas del sistema-mundo-moderno, difícilmente podrán dar cuenta de estas emergencias: (Wallerstein, 1996a; 2002, p. 210; Wallerstein, *et al.*, 1996b). Sus palabras, puestas a contra-luz de un recuento breve de los últimos diez años (después de 1989) muestra la emergencia de diferentes acontecimientos,[12] de los entramados múltiples en que descansan las interacciones entre los mismos, de la imposibilidad de aislar las propiedades y atributos de los fenómenos, si nuestro interés es reconocerlos como un sistema conjunto o un subsistema complejo. En suma, nos ofrecen "indicios", fenómenos que de ser tomados en cuenta pueden aportarnos luz para pensar la configuración de un nuevo orden mundial y para preguntarnos acerca de las formas de conocer en las ciencias sociales.

[12] Trebitch citando Pierre Nora, señala que: "La mundialización, la integración de las sociedades en una historicidad de tipo occidental, la circulación generalizada de la percepción histórica bajo la forma de la actualidad, han hecho nacer un acontecimiento de nuevo tipo, en gran parte producido por los mass-media, que se metamorfosea en 'acontecimiento monstruo', que atañe a todo el mundo, en directo, tanto más teatralizado en cuanto que pierde su significación intelectual, produciendo permanentemente lo nuevo, lo que testifica al mismo tiempo una transformación de la conciencia histórica que hace posible solo ahora una historia contemporánea en el sentido propio del término", p.36. Trebitsch, M., El acontecimiento, clave para el análisis del tiempo presente. Cuadernos de Historia Contemporánea, 29-40, 1998.

Estados Unidos, la gran potencia mundial, pierde el monopolio de la violencia en el bien conocido S-11; su solvencia moral en el inexistente caso de las armas de destrucción masiva en Irak y recientemente, su solvencia económica como la nación más rica del mundo. Tres pérdidas en tres dimensiones interrelacionadas: militar, moral y económica; que, a pesar de todo, continua generando consecuencias en otros países.

A partir de 2005, Europa experimenta la violencia recurrente y expansiva de las "clases peligrosas": la sociedad civil integrada por jóvenes, trabajadores, amas de casa, migrantes, estudiantes; Inglaterra, Francia, España, y Grecia son los escenarios, mientras que estás dos últimas viven la peor de sus crisis económicas impactando las condiciones de salud, educación, empleo y jubilación de sus poblaciones. En América Latina, en países como Chile, México y Guatemala esto no es la excepción, quien esperaba el movimiento "#Yosoy132", y se suma, además, una barbarie también expansiva, junto con las avalanchas migratorias que ocurren también en otros países del mundo.

La crisis árabe forma también parte de este circuito deficitario de crisis expansiva, de pérdida del control social y de crisis económicas que se intensifican y se expanden en el mundo, mientras esto ocurre, Brasil, una nación que hace diez años se encontraba sumida en la desesperanza y en la incertidumbre despunta ahora como la séptima economía mundial, dispuesta a invertir en la caza de científicos para convertirse en un polo de innovación científica y tecnológica lo mismo ocurre con China y la India: el llamado BRIC. , mientras, las burbujas financieras, siguen flotando sobre el mundo.

Aunque estos acontecimientos son producto de una selección de la experiencia humana, sus características visibles y su ausencia de predictibilidad constituyen indicios de la configuración fluctuante de un nuevo orden mundial.

Los acaecimientos señalados reflejan zonas de incertidumbre creciente que difícilmente una disciplina por sí sola puede afrontar, por lo que constituye un marco contextual que refleja paradojas y contradicciones inéditas en cuanto a la emergencia de la novedad y la anomalía como fenómenos sociales emergentes en una escala global, en cuyo caso, escapan de las fronteras del Estado-nación y se instalan en los límites de los sistemas-mundo. Un ejemplo que podemos tomar desde esta perspectiva son las 10 tesis de Beck con respecto a la emergencia de las generaciones globales que requiere, para su comprensión, una sociología que opere más allá del marco del Estado-nación —una sociología también global—, la cual se vuelve urgente para afrontar la comprensión de nuevos desafíos en las ciencias sociales: "que toma en serio el globalismo y la vida social (humana) del planeta Tierra" (Beck, 2008: 21).

Este recuento pone al frente la emergencia y la novedad como sucesos y anomalías que, como desviación, se alejan de la norma, se distancian de los fenómenos regulares y hace emerger la noción de *complejidad* o *proyecto transdiciplinario* de los fenómenos sociales, noción que no sólo parte desde la perspectiva de la cantidad de elementos que contiene y de su mutua interdependencia e interacción; sino que la especifica en tres dimensiones:

> *a)* Que el encabalgamiento de las interacciones es tal que resulta imposible para el entendimiento humano concebirlas analíticamente [aislar las propiedades o atributos del fenómeno] por lo que carece de sentido proceder por aislamiento de variables si se quiere concebir el conjunto del sistema o, incluso, el de un susbsistema complejo. *b)* Que los sistemas multiestáticos hacen aparecer y desaparecer las constricciones y las emergencias, es decir proceden por saltos cualitativos internos que desafían a los análisis clásicos. *c)* Que los sistemas complejos funcionan con una parte de incertidumbre (ruido), mientras que el "ruido" perturba a las máquinas. (Morin, 2002: 173)

Contrastar estos planteamientos con respecto a la configuración de las ciencias sociales y las formas de estudiar el cambio puede resultar útil para esta discusión.

La comprensión del linaje liberal de las ciencias sociales propicia la reflexión para cuestionarnos sobre la organización y estructura de las ciencias sociales hoy, sobre su utilidad para comprender la emergencia de un incierto orden mundial. Ante esto, la respuesta de Wallerstein es radical, las ciencias sociales, surgidas en el siglo XIX y transformadas en la mitad del siglo XX no pueden ayudarnos hoy a comprender y explicar el nuevo orden mundial, las ciencias sociales "…se han apartado o cerrado, a una comprensión completa de la realidad social, y los métodos que habían desarrollado históricamente para lograr esta comprensión, hoy pueden ser obstáculos para este entendimiento" (Wallerstein, 2006, p. 84), habría que preguntarnos qué podemos hacer cuando la herencia del conocimiento solo nos es parcialmente útil para conocer la realidad social actual cuya implicación y consecuencias de esta enunciación tiene directa relación con el cuestionamiento de los abrevaderos de las ciencias sociales y los postulados de los fundadores: Durheim, Marx y Weber.

La discusión de Wallerstein puede reelaborarse generando una analogía con su estudio de los sistemas-mundo.[13] Esto puede plantearse como sigue: las ciencias sociales, entendidas como un sistema, tienen un inicio, un "largo" desarrollo y finalmente, a medida que se

[13] " (i) Los sistemas históricos tienen vidas finitas. Tienen un comienzo, un largo desarrollo y finalmente, a medida que se apartan del equilibrio y llegan a punto de bifurcación, un deceso. (ii) En esos puntos de bifurcación seguramente ocurren dos cosas: "inputs" pequeños tienen grandes efectos… y el resultado de esas bifurcaciones es intrínsecamente indeterminado y (iii) El moderno sistema mundial, como sistema histórico, ha entrado en una crisis terminal y dentro de cincuenta años es poco probable que exista" (Wallerstein, 2002: 9; 2007).

alejan del equilibrio[14] y llegan a puntos de bifurcación, una eventual transformación. En esos puntos de bifurcación es posible que ocurran dos cosas: *input* pequeños tienen grandes efectos… y el resultados de esas bifurcaciones es intrínsecamente indeterminado, como consecuencia de lo anterior, es posible pensar que las ciencias sociales modernas han entrado en una crisis que reconfigurará su existencia.

Esta analogía, cuyo propósito es explicativo, puede interpretarse a través de la de la línea del tiempo que muestra el inicio, desarrollo y eventual caída del sistema-mundo moderno capitalista como del surgimiento, desarrollo e institucionalización y eventual transformación de las ciencia sociales, en un periodo de doscientos años que transcurre de la Revolución francesa como origen (1789) y culmina con la caída del muro de Berlín y con el quebranto de la URSS en la Guerra Fría (1989). Esta idea puede sustentarse en la afirmación de Wallerstein, citamos en extenso:

> El "análisis de los sistemas-mundo" no es una teoría sobre el mundo social o sobre una parte de éste, es más bien una protesta contra las maneras como se estructuró la investigación científica social para todos nosotros desde su concepción a mediados del siglo XIX. Este método de investigación se ha convertido en una serie de suposiciones *a priori* con frecuencia incuestionadas. El análisis de los sistemas-mundo sostiene que este método de investigación científica social, ejercida en todo el mundo, ha tenido el efecto de cerrar, en vez de abrir, muchas de las interrogantes más importantes o más interesantes… es entonces, una protesta moral y también política (Wallerstein, 2007: 257).

[14] Wallerstein se refiere a los trabajos del físico Ilya Prigogine. Se trata de "procesos no lineales que al final alcanzan puntos de divergencia, donde ligeras fluctuaciones tienen graves consecuencias al interior del sistema. Éste es el modelo que Prigogine ha sugerido para todos los sistemas complejos ("orden" mediante "caos"). Wallerstein lo incorpora al más complejo de todos los sistemas conocidos: el sistema social histórico. La idea de pensar también el equilibrio desde otras perspectivas: equilibrio estable vs. inestable se encuentra también en Myrdal, G., Sterner, R. y Rose, A., El principio de acumulación, en Etzioni, A. y Etzioni, E. (eds.) *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias.* 1a ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

La pregunta sobre ¿cómo se conoce lo que cambia en las ciencias sociales para comprender o explicar el mundo social hoy, sus emergencias?, sigue abierta, pero al menos se bosqueja en el horizonte de medio plazo, el reconocimiento de una complejidad creciente y la necesidad de re-pensar y preguntarnos por las escalas para conocerlo en un marco de complejidad en aumento tanto en los soportes donde descansan las múltiples interacciones (cada vez más complejas) para su compresión o explicación global que, demandan a la vez, formas novedosas para su abordaje.

La analogía de los radares, como sistemas multiestáticos, ilustra la cuestión de la emergencia y de la novedad en la aparición y desaparición de las condiciones que regulan su presencia o ausencia, acontecimientos que hemos presentado en el recuento breve de los últimos 10 años, cuyo característica visible consistiría en un desarrollo en saltos cualitativos, no lineales, de emergencia y novedad que retan nuestras formas de abordaje dada la visible incertidumbre como elemento constitutivo y de transformación de los mismos. Dimensiones no previstas o imaginables en los estudios del cambio, pero comprensibles dada la dimensión de complejidad de la época.

Vistos desde esta lógica, los estudios del cambio pueden reconocerse como "modelos" para explicar o comprender el proceso de transformación de las sociedades: ¿cómo pasa una sociedad de un estado a otro? ¿Cuáles son los determinantes del cambio social o cultural? ¿Qué permanece y qué se transforma? ¿Cuáles son las "leyes" o mecanismos del cambio social o de la cultura? Son algunas de las preguntas que como problemas están en las teorías que intentan explicar o comprender los cambios o las transformaciones sociales. Estas preguntas han sido respondidas de diferentes formas, en cuyo caso, no solo se tratan de respuestas teóricas, en el sentido de una forma "pura"; sino forman parte de expresiones de un tiempo y un espacio particulares —son históricas— que permiten su construcción, pero también la fragmentación crecien-

te. De ahí que las grandes teorías clásicas, siguiendo las ideas de (Alexander, 2008; Bastidas, 2006; Etzioni & Etzioni, 1984; Timasheff, 2006), como las modernas hayan seguido rumbos distintos para problematizar sobre el problema del cambio, atendiendo con ello aspectos diferenciados para su explicación o comprensión. A pesar de que en la actualidad exista una especie de tendencia sobre en el sentido de la articulación entre las dimensiones, micro, también llamadas individualistas, u orientaciones macro, también llamada holistas o sistémicas, toda investigación del cambio social en términos de acciones individuales/colectivas actúa como un proyecto de investigación complejo, que en todo caso, podría prever una integración entre los diferentes enfoques señalados siguiendo las ideas de Alexander (2008), sin embargo, los estudios actuales no muestran esta orientación y se perfilan más a la especialización e hiperespecialización que atiende a la naturaleza de su objeto y a la forma adecuada de estudiarlo; pero olvidan la prevención señalada por Bunge: "en el caso de un objeto social, una escuela, una empresa, (el cambio), debe agregar una tercera característica, los valores y la moral, pues son estos lo que guían para bien o para mal la conducta humana": lo ontológico, lo metodológico (epistemológico) y lo valoral y moral. (Bunge, 1999: 338).

Ensayo y ciencias sociales

El ensayo como escala adquiere aquí relevancia, si bien retoma algunas de las nociones generales relativas al ensayo literario, géneros ensayísticos o género argumentativo como tipos de texto (Arenas Cruz, 1997; Aullón de Haro, 1987a, 1987b, 2006; Moll, 2000): el aspecto ideológico, su relación con el mundo real —no ficción—, el contexto histórico, el ámbito de la problematización del asunto —finalidad—, su justificación argumentada, comunica-

tiva: bosquejo conceptual, recepción —modo—, el sujeto concreto humano, se separa de ellas al rebasar la dimensión del campo de la literatura como campo específico de estudio y lo coloca en una dimensión de lo social, de lo humano, como un acto de reflexión e interpretación humana concreta, no universal (Weinberg, 2009). El ensayo en su modalidad estética y plástica permite la construcción prospectiva y de orientación futura para conocer lo que cambia, es decir, el conjunto de fenómenos sociales inéditos —*por venir*— que hemos denominado sistemas emergentes y que desbordan los límites disciplinares al anticipar y discernir claroscuros de una realidad apenas comprensible —en proceso de configuración— que, como una forma que denominamos como *anticipación de conocimiento*, tienen el propósito de introducir el bosquejo de una novedad apenas perceptible, oculta o no abordada aún en las discusiones científicas sociales: lo por venir como fenómeno emergente. En cuyo caso, siguiendo las ideas de Ginzburg para la historia, pueden presentar un conjunto de datos reconocidos como marginales, indignos de ser advertidos, por ser irrelevantes a los sistemas clasificatorios y constituyan las claves para acceder a los productos más elevados del espíritu humano (Ginzburg, 1989: 123) . En este sentido recuperamos la afirmación de Julián Marías y con ello, la potencia del ensayo para conocer:

> El ensayo tiene una aplicación insustituible como instrumento intelectual de urgencia para anticipar verdades cuya formulación rigurosamente científica no es posible de momento [...]; con fines de orientación e incitación, para señalar un tema importante que podrá ser explorado en detalle por otros; y para estudiar cuestiones marginales y limitadas, fuera del torso general de una disciplina. (Julián Marías 1953 citado por Moll, 2000: 292)

Un ejemplo puede ilustrar esta cuestión. González, al referirse a los “7 ensayos sobre de interpretación de la realidad peruana” de

1928, de José Carlos Mariátegui, si bien, reconoce la importancia de su obra para la comprensión del presente; nos previene de una lectura que omita al contexto, el tiempo que hace posible la forma de pensamiento en que se inscribe el autor, de límites y bordes definidos (1895-1930), cuyas formas del pensar, de la política, de las acciones y de la sensibilidad fueron posibles. A pesar de su prevención, señala la manera en que Mariátegui dio cuenta del problema de las variaciones históricas y su coincidencia con el problema de las variaciones sincrónicas (variaciones en un mismo tiempo de las categorías sociales como conceptos y realidades). Aspecto que fue captado por Mariátegui al dar a los indios, como pobladores originarios, un peso que no tenían en el pensamiento marxista-leninista de su tiempo o al reconocer como las llamadas categorías universales derivadas de la lucha de clases y del pensamiento político europeo eran insuficientes para plantear el conjunto de problemas de nuestros países (González, 2000: 3 y ss.). Este ejemplo plantea algunas de las contribuciones del ensayo para representar un diagnóstico de la realidad peruana, tomado con cautela, constituyen "indicios" para la re-articulación del pensamiento y de la acción en la realidad latinoamericana, conocimiento acaecido en otra disciplina: la del ensayo, como una anticipación de conocimiento.

Tomado con cautela, nos plantea que la relativa autonomía discursiva del ensayo con respecto a los límites discursivos disciplinares le permite reflexionar sobre las disciplinas y cuestionar la utilidad parcial del conocimiento acumulado para estudiar hechos o fenómenos sociales. Podemos pensar aquí los frágiles y en ocasiones potentes vínculos que representa el transvase de las metáforas y analogías en una doble articulación que va de las ciencias duras: física, química y biología; a las ciencias sociales: economía, ciencias políticas, sociología y antropología o viceversa (Pizarro, 1998).

Morin ha señalado que “la epistemología moderna converge sobre la dificultad de conseguir o trazar una línea de demarcación clara entre lo científico y lo no científico.” (Morin, 2002: 40). Su discusión, en el contexto del conocimiento sociológico, lo lleva a afirmar la existencia de dos tipos de sociología, una científica y otra ensayística: vanguardia y retaguardia en acción. La primera, mecanicista y lineal, heredera del modelo de la física del siglo pasado:

> […] trata de ver cuáles son las leyes y las reglas que, en función de una causalidad lineal y unívoca, actúan sobre el objeto asilado… el entorno queda eliminado y éste es concebido como si fuera totalmente independiente de sus condiciones de observación… tal visión elimina del campo sociológico toda posibilidad de concebir actores, sujetos, responsabilidad y libertad” y elimina los problemas sociales globales en su delimitación.(Morin, 2002: 23).

Mientras que la ensayística

> […] el autor de ensayo está muy presente, a veces dice yo, no se esconde, reflexiona expresa aquí y allá algunas consideraciones morales; además, la sociológica ensayística concibe la sociedad como un terreno en el que hay actores y en el que la propia intervención sociológica ayuda a la toma de conciencia de los actores sociales. Una sociología que plantea el problema de los valores, de las finalidades y de la globalidad. (Morin, 2002: 23-24)

Como si de aquella disputa entre las escuelas del conocimiento se tratara: entre justificacionsitas escépticos y dogmáticos; las nociones de *episteme* y *doxa* emergen con tales afirmaciones. Vale la pena recordar el texto de Lakatos de 1978, quien ha señalado que para la escuela justificacionista la *episteme* era “[…] el conocimiento es conocimiento probado; el crecimiento del conocimiento es crecimiento del conocimiento probado que, naturalmente, es, *eo*

ipso [por sí mismo], acumulativo." Mientras que la *doxa* era "una idea particularmente absurda, puesto que la señal del progreso era el aumento de la *episteme* racional y la gradual disminución de la *doxa* irracional[...]: del reino de la incertidumbre y del error, de la discusión fútil e inconcluyente" (Lakatos, 1989: 248-249).

Si actualizados la discusión podríamos citar un conjunto de ejemplos vistos como una relectura de los clásicos, que nos parecen apoyan la discusión de estos aspectos y a la vez, nos abren el espacio para argumentar a favor del ensayo como modalidad de conocimiento.

Primero, la noción de progreso (desarrollo), siguiendo las ideas de Nisbet, puesta en relación con su historia y como valor, no solo contiene dentro de sí una visión positiva, sino también negativa en el cauce de la humanidad. La unidad entre progreso y tiempo generó en su momento, una especie de ley natural cíclica, en el sentido de avanzar, mejorar, perfeccionarse, pero también generó oposición en sentido inverso como si de una regresión se tratara. Ambas posturas, generaron interpretaciones o formas de apropiación de mundo que aún persisten como tales y que sentimos en la dualidad que estamos viviendo: la regularidad de ciertos fenómenos y la irregularidad de otros: emergencia y novedad como anomalías. Sin embargo, como si de una paradoja se tratara, la noción de progreso carece de prueba empírica, según Nisbet (1998), sin embargo, nos abre un espacio para la proyección de futuro, para arrancar de él la mejor imagen posible y traerla de regreso a nuestro presente, "para fomentar la creatividad en los más diversos campos como para alimentar la esperanza y la confianza en la humanidad y de los individuos en la posibilidad de cambiar y mejorar al mundo" (Nisbet, 1998: 24-25). La dimensión de finalidad se hace presente, y recordemos que este concepto ha perdido su tinte metafísico.[15]

[15] Morin nos recuerda a través de los trabajos de Wiener y Rosenblueth en la física, "han demostrado que, desde el momento en que tratamos con una máquina dotada de un programa, se hace necesario restablecer la idea de finalidad, que se convierte en una idea científica" (Morin, 2002: 25)

Segundo, González y González al referirse a las distinciones existentes entre discursos narrativos, científicos y cívicos de la historia, señala con respecto a los científicos: "[…] lo verdaderamente digno de captar de la naturaleza humana son los aspectos rutinarios y de larga duración, las estructuras económicas, demográficas, sociales y mentales que surgen y desaparecen con extremada lentitud" (González y González, 1988: 89). Estos nuevos historiadores "científicos" primero abordaron lo económico; luego lo demográfico y social, y finalmente las mentalidades. Un modelo de historia que induce, deduce y se comporta como cualquier conocimiento fisico-matemático, biomédico o socioeconómico apartado de la narrativa: "la luz de la ciencia (que había de extenderse a todas las parcelas del conocimiento humano) habría de disipar las tinieblas pre-newtonianas y también las eclesiásticas" (Lakatos, 1989: 282), pero, a decir de González y González olvidan esa dimensión subjetiva, personal que se encuentra en ellas: la persona.

Tercero, la respuesta que Adorno ofrece a Popper acerca de sus 27 tesis sobre "La lógica de las ciencias sociales", si bien existen coincidencias entre ambos pensadores según Dahrendorf (Dahrendorf en Popper, Adorno, Dahrendorf, & Habermas, 2008: 72-86), solo nos limitamos a mostrar algunos ejemplos de este debate:

> No obstante, es innegable que el ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni es sencillo, ni bien entregado de manera neutral al deseo o la conveniencia de la formalización categórica, sino que es, por el contrario, bien diferente a lo que el sistema categórico de la lógica discursiva espera anticipadamente de sus objetos. Las sociedades son contradictorias y, sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo, es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la conciencia. A ello debe inclinarse todo el proceder de la sociología. (Adorno en Popper *et al.*, 2008: 42-43).

Más adelante continua Adorno: "Allí donde la red categórica es tan tupida que algo que yace bajo la misma queda oculto por convenciones de la opinión o de la ciencia, puede ocurrir que fenómenos excéntricos aún no acogidos por dicha red adquieran, en ocasiones un peso insospechado" (Adorno en Popper *et al*., 2008: 49).

Cuarto, la creación humana, las poéticas del pensar, que aluden al acto de creación humana, con esto nos referimos al texto de Castoriadis, "Antropogonía en Esquilo y autocreación del hombre en Sófocles" (Castoriadis, 1999: 15-35). En él, Castoriadis analiza dos tragedias atenienses, la de *Prometeo encadenado* de Esquilo y *Antígona* de Sófocles, escritas con una diferencia de 20 años. Puestas en relación, estas tragedias muestran el paso de una sociedad heterónoma a una sociedad autónoma, nos referimos aquí al paso de una construcción de una sociedad sujeta a normas más allá de los dominios humanos —divinas, míticas, si se quiere: es Prometeo quien le otorga al hombre el lenguaje, la memoria, el cálculo, etcétera—, al dominio del consenso entre los hombres. Es un pasaje a un mundo des-encantado: "Si tanto para el individuo como para la sociedad ser autónomo/a significa darse su propia ley, quiere decir que el proyecto de autonomía da pie a una ley que debo (y que todos debemos) adoptar" (Castoriadis, 1998: 244) Este acto de creación imaginaria de lo social, es para Castoriadis, un acto de instauración e institución de la sociedad política, si se comparan las tragedias se observa que sólo en *Antígona* aparece la instauración y la institución de la sociedad política, la presencia de un hombre des-encantado y mortal, donde lo racionalidad e irracional es consubstancial a lo humano; mientras que en *Prometeo* de Esquilo, no.

Un último ejemplo, para cerrar momentáneamente esta discusión, lo encontramos en la discusión de Geertz, *La interpretación de las culturas* (Geertz, 2003), al referirse a la etnografía, en particular a la forma en que crece el conocimiento de la cultura y a la noción de *descripción densa*.

Para él, la cultura crece a saltos, no sigue una curva ascendente de comprobaciones acumulativas, su análisis sigue una secuencia discontinua, aunque coherente. “Los estudios se realizan sobre otros estudios, pero no en el sentido de que reanudan una cuestión en el punto en el que otros la dejaron, sino en el sentido de que, con mejor información y conceptualización, los nuevos estudios se sumergen más profundamente en las mismas cuestiones” (Geertz, 2003: 35). El análisis cultural moviliza hechos y conceptos ya empleados, se prueban hipótesis ya formuladas, pero a diferencia de otras ciencias, su dirección no ocurre de teoremas ya demostrados a teoremas ya demostrados más recientemente: “sino que va desde la desmañada vacilación en cuanto a la comprensión más elemental, a una pretensión fundamentada de que uno ha superado esa primera posición. Un estudio antropológico representa un progreso sí es más incisivo que aquellos que lo precedieron; pero el nuevo estudio no se apoya masivamente sobre los anteriores a los que desafía, sino que se mueve paralelamente a ellos”. (Geertz, 2003: 35)

Esta argumentación permite resaltar nuestro interés:

> Es esta razón, entre otras, la que hace del ensayo, ya de treinta páginas ya de trescientas páginas, el género natural para presentar interpretaciones culturales y las teorías en que ellas se apoyan, y ésta es también la razón por la cual, si uno busca tratados sistemáticos en este campos se ve rápidamente decepcionado… porque la tarea esencial en la elaboración de una teoría es, no codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos. (Geertz, 2003: 35-36)

Es la descripción densa, “lo que puede dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas —legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura,

significación— esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no solo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente con ellos." (Geertz, 2003: 34)

Los ejemplos aquí mostrados, aluden a una dimensión no prevista u oculta en las discusiones sobre el conocimiento, nos ofrecen esa dualidad que como emergencia, novedad y anomalía, ofrecen los diferentes fenómenos de lo social, pero también de la dualidad del sujeto que conoce y se separa de lo que conoce para conocerlo, pero a la vez que se reconoce como parte constitutiva de lo social debe separarse de ello,[16] también para conocer: el hombre, la mujer son observadores-conceptuadores. En palabras de Morin, "conceptuador conduce entonces a una revolución epistemológica, cuando se toma fundamentalmente conciencia de que una teoría científica es, no el reflejo de lo real, sino al contrario, una construcción de ideas, una ideología en el sentido literal del término, que se apoya y se ejerce sobre datos objetivos suministrados por lo real". (Morin, 2002: 27) Aunque, en este momento podamos reconocer la colocación del ensayo en esta analogía entre ensayo como opinión o *doxa* y al artículo científico en la episteme actual. El mismo Morin se ha preguntado "¿no había ya señalado Pascal, a su manera, que la frivolidad —la diversión— era un problema profundo; y no es cierto que la ciencia investiga a través de aquello que parece accesorio o superficial?"[17] (Morin, 2002: 270).

[16] "El sujeto es, en suma, el ser exo-auto-expositivo que se sitúa en el centro de su mundo. Ser sujeto es situar su ego en el centro de su mundo. Ser sujeto es actuar "para sí mismo" y en función de sí mismo. Es lo que hace todo ser viviente, empezando por la bacteria." (Morin, 2002: 30)

[17] Cf. Con Bunge (2007) con respecto a que el ideal de la objetividad: "construcción de imágenes de la realidad que sean verdaderas e impersonales" es decir, que rebasen "los estrechos límites de la vida cotidiana y de la experiencia privada, abandonando el punto de vista antropocéntrico, formulando la hipótesis de la existencia de objetos físicos más allá de nuestras pobres y caóticas impresiones, y contrastando tales supuestos por medio de la experiencia inter subjetiva (personal) planteada e interpretada con la ayuda de teorías." *La investigación científica,* México, Siglo XXI Editores.

A manera de conclusión

En los apartados anteriores hemos presentado el bosquejo del problema central de nuestra investigación: ¿Cómo se conoce lo que cambia: los sistemas sociales emergentes? Y hemos especificado esta pregunta direccionándola a las comunidades de las ciencias sociales. También hemos presentado la escala para conocer lo que cambia: el ensayo. Sobre esta última hemos abierto la puerta a este género y visto que su producción no es un producto exclusivo de la literatura como era de esperarse; sino que trasvasa todas las disciplinas como si fuera una especie de "cajón de sastre".

Hemos abordados cómo las profundas transformaciones en el trabajo y en la subjetividad originan la emergencia de problemas sociales inéditos en forma de lo que hemos llamado: sistemas emergentes que, al desbordar el sistema de pesos y medidas de las disciplinas, requiere la generación y creación de nuevas escalas para conocerlos. Hemos sugerido además que tales transformaciones han dado lugar a dos lógicas: una reproductora de los campos de conocimientos que es útil para el conocimiento de los hechos y fenómenos sociales como *dados*, construida sobre las viejas nociones de trabajo y subjetividad humana; y otra lógica, la de la prospectiva y de lo *por venir* que da cuenta de la necesidad de nuevas escalas tanto inter como trans disciplinarias que implican a la vez, una nueva estructuración a la luz de las transformaciones en el trabajo y de una nueva subjetividad que pone al servicio de los asuntos humanos, no solo del mercado, la producción del conocimiento. Asimismo, hemos, puesto al frente las observaciones de Wallerestein con respecto a abrir las ciencias sociales desde la lógica de que tal y como están constituidas actualmente no pueden dar respuestas a la incertidumbre que como sistemas emergentes se nos presentan los problemas hoy en día

derivados de la emergencia de un mundo incierto llamado por el: después del liberalismo.

En esta lógica hemos colocado a la escala: ensayo cuyo valor epistémico se manifiesta en poner a la vista los claroscuros de una realidad emergente aún no configurada, como índices, esas señales inadvertidas que, como anomalías, pueden convertirse en elementos centrales de verificación y conocimiento. Hemos señalado que este des-velo ontológico forma parte ahora de la vida cotidiana

Fuentes

ALEXANDER, J., *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional,* Editorial Gedisa, Barcelona, 2008.

ARENAS Cruz, M. E., *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico,* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1997.

AULLÓN de Haro, P., *Los géneros ensayísticos en el siglo XIX,* Taurus, Madrid, 1987a.

—, *Los géneros ensayísticos en el siglo XX,* Taurus, Madrid,1987b.

—, "El problema de la teoría del ensayo y el problema del ensayo como forma según Theodor W. Adorno". *Educación estética,* 2, 55-76, 2006.

BASTIDAS, J., *Estructura social y educción,* UAS-IIES, México, , 2006.

BECK, U., "Generaciones globales en la sociedad del riesgo mundial" *CIDOB d'Afers Internacionals*, 19-34, 2008

BUNGE, M., *Buscar la filosofía en las ciencias sociales,* Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

CASTORIADIS, C. *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V,* Universidad de Buenos Aires-Eudeba, Buenos Aires, 1998.

CASTORIADIS, C., *Figuras de lo pensable,* Cátedra- Universitat de València, Madrid, 1999.

DE GUNTHER, L., El Ensayo como un Camino para Conocer: ¿Cómo se Conoce lo que Cambia? *Complejidad*, 20-30, 2011.

—, ¿Qué ciencias sociales para comprender o explicar el mundo social hoy? *Arenas,* 32, pp. 13-26, 2012.

DOGAN, M. y Pahre, R., *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora,* Grijalbo, México, 1993.

ETZIONI, A. y Etzioni, E., *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias,* Fondo de cultura económica, México, 1984.

GARCÍA, R. *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria,* Gedisa, Barcela, 2006.

GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas,* Editorial Gedisa, Barcelona, 2003.

GONZÁLEZ y González, L., Tres maneras de contar historia. *Memoria El Colegio Nacional* 83-92, 1988.

GONZÁLEZ, P., Relectura de un clásico. *Cuadernos de cuadernos: Mariátegui entre la memoria y el futuro de Ámerica Latina,* 10**,** 3-6, 2000.

HOBSBAWM, E., *La era de la revolución 1789-1848,* Crítica, Buenos Aires, 2010.

LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica,* Alianza Universidad, Madrid, 1989.

MOLL, M. El ensayo como estructura lingüística y construcción de sentido. *ONOMAZEIN,* 5**,** 289-294, 2000.

MORIN, E. *El método II: La vida de la vida,* Cátedra, Madrid, 1983.

—, *Sociología,* Tecnos, Madrid, 2002.

MOTTA, R. D., Educar con otra conciencia: Educación, transdisciplinariedad y filosofía. *Complejidad,* 9**,** 4-15, 2010.

NISBET, R., *Historia del progreso,* Editorial Gedisa, Barcelona, 1998.

PIZARRO, N., *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales,* Siglo XXI de España Editores, Madrid, 1998.

POPPER, Adorno, Dahrendorf y Habermas, *Lógica de las ciencias sociales,* Colofón, México, 2008.

TIMASHEFF, N., *La teoría sociológica. Su naturaleza y su desarrollo,* Fondo de Cultura Económica, México, 2006.

VIRNO, P., *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas,* Traficantes de Sueños, Madrid, 2003.

WALLERSTEIN, I., *Después del liberalismo,* Siglo XXI editores-CIICYH-Unam, México, 1996a.

—, *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI,* Siglo XXI editores, México, 2002.

—, *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos,* Siglo XXI Editores, México, 2007.

—, Juma, Calestou, Fox Keller, E., Jürgen, K., Lecourt, D., Mudimbe, V., Mushakoji, K., Prigogine, I., Taylo, P., Trouillot, M.-R. y Lee, R. *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales,* Siglo XXI editores, México, 1996b.

Arte y metodologías

Apuntes sobre los aportes de una etnografía aplicada al caso de una exposición cultural

M. Guillermina Fressoli
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Introducción

Este trabajo surge del estudio del método propuesto por Eliseo Verón y Martine Lavesseur en *Etnografía de una exposición*. Allí ambos autores se proponen relevar, a partir de la observación directa y diseño de entrevistas, las diversas estrategias de lecturas que distintos visitantes a una exposición cultural específica emprenden.

La investigación realizada posee la virtud de visibilizar elementos usualmente relegados en los análisis del dispositivo exhibición: tales como la forma de recorrido que cada visitante despliega, el tiempo de la mirada y la selección que cada uno de ellos realiza sobre el diseño expositivo. Los autores destacan así, en el estudio del dispositivo, las diversas formas y significancia que adquiere la relación cuerpo y espacio dentro del mismo, a la vez que intenta vincular los diferentes recorridos (sistematizados a partir de tendencias dominantes) al modo en que la mirada de cada visitante es sedimentada por prácticas y técnicas. Como Verón lo destaca, la propuesta logra dar cuenta de una falta en los estudios disponibles, aquella que refiere a la integración de la instancia de producción con la instancia de reconocimiento para el análisis en torno a la operatividad de determinado artefacto cultural.

La consideración de estos aspectos da lugar a la reflexión sobre las diversas formas en que la mirada puede ser conceptualizada en cada instancia (producción, reconocimiento y encuentro). A su vez el caso ofrece nuevos interrogantes cuando estas contribuciones son interpeladas en una instancia de mostración que incorpora elementos propios del sistema artístico, tales como la hipótesis de expectación singular que cada obra artística requiere.

De este modo en este trabajo me propongo indagar los aportes que el método de Eliseo Verón y Martín Lavesseur establecen para conceptualizar la mirada dentro de un dispositivo de exhibición específico. Específicamente me pregunto ¿qué condiciones previas se traman en las formas en que el procedimiento etnográfico propuesto cualifica la mirada?

A este efecto en el primer apartado me propongo presentar y reseñar el método desarrollado en *Etnografía de una exposición*, luego en el segundo apartado buscaré establecer las condiciones previas requeridas por el mismo en la conceptualización y problematización de la mirada ante la situación de mostración y despliegue de una exposición. Finalmente, a partir de la confrontación de los dos primeros apartados, presentare algunas consideraciones finales sobre los aportes del método ofrece para evaluar el media exposición como forma de reflexión sobre la mirada en la contemporaneidad.

Sobre los procedimientos implementados en el estudio de la exposición Vacaciones en Francia 1860-1982

El estudio que tomo como punto de partida fue realizado por un grupo de investigadores bajo la dirección Eliseo Verón en el Centro George Pompidou. El proyecto diseñado se proponía describir y conceptualizar lo comportamientos de los visitantes de una ex-

posición sobre el tema *Vacaciones en Francia 1860-1982* (Verón E, 1999: 55), a tal fin diseñan una metodología de trabajo singular. En este apartado pretendo reponer al lector los pasos y resultados del mismo para luego identificar las consideraciones previas que este tipo de investigación requiere y sus posibles aportes y desplazamientos para el análisis de exposiciones que comprometen elementos artísticos.

Para comenzar es necesario advertir que el análisis propuesto por Verón parte de la exposición como práctica concreta, relevando el particular modo en que la exposición seleccionada se extiende y da a ver dentro del espacio disponible en la Biblioteca del Centro Pompidou. El tema de la muestra seleccionada no se limita a lo propiamente artístico o histórico, aunque el recorrido propuesto por la misma sí establece un criterio dominante dado por una ordenación cronológica del relato. El relato propuesto por la exposición se inscribe dentro del sistema cultural, se propone transmitir al eventual visitante un saber disponible sobre el desarrollo de la experiencia ordinaria del vacacionar en un periodo determinado de tiempo en Francia.

Al mismo tiempo que la muestra seleccionada presenta una forma usual que en su armado adquieren las exposiciones culturales (convergencia de distintos tipos de soportes, variedad de registros y motivos documentales intercalados con producciones de índole artística, usos de variados de formas de señalamientos, entre otras) advierte una especificad propia vinculada a su carácter de exposición. En función de las cualidades y modo de relación que el dispositivo de mostración despliega en un espacio específico (que a su vez posee una sedimentación propia que lo significa) resultan afectados los objetos que integran la muestra expuestos en una determinada producción de sentido. Advirtiendo esta singularidad el método etnográfico es desarrollado para el caso concreto de la muestra *Vacaciones en Francia*, procediendo desde una perspectiva fenomenológica destinada a relevar par-

ticularmente las variadas relaciones entre lugar y cuerpo que la exposición en situación de mostración devela. Con este objetivo el proyecto se trama en el estudio de dos instancias privilegiadas: la primera referida a las condiciones de producción del dispositivo expositivo y una segunda instancia dispuesta a sistematizar y analizar las diversas estrategias de apropiación que los visitantes a la muestra implementan. De este modo Verón plantea que el estudio de caso requiere comprender las condiciones de producción y la visita de la exposición, al mismo tiempo que comenzar un sondeo conceptual y metodológico.

La primera estancia de estudio se centra en el registro de los distintos elementos que componen la estructura del discurso expositivo y el concepto de visitante ideal que el mismo contiene. Verón parte de considerar la exposición como un media, definiéndola así como un medio que habilita el acceso público a un mensaje. En el caso particular de la exposición es considerada como una estructura de base en la que domina el orden de *sentido metonímico* (Verón, E. / Levasseur, 1989: 30), lo que permite comprender a la exposición como una red de referencias espaciales que son temporalizadas por un cuerpo significante.

La estructuración espacial de una exposición es parte del producto propuesto para el consumo del visitante. La exposición en tanto conjunto significante es concebida a partir de una relación estratégica con un visitante modelo, por esta razón el presupuesto de partida de la investigación realizada en la Biblioteca del Pompidou considera la exposición concibe y forma un enunciatario ideal, la modalidad que adquiere su espacialización contiene la imagen de un enunciatario.

De este modo en esta primera instancia de trabajo el equipo de investigación dialoga con los diseñadores y montajistas de la muestra, además de desarrollar un exhaustivo relevamiento de los distintos elementos que integran la exposición y su modo de mostración. A partir de allí se busca estudiar el modo en que la

muestra se despliega, considerando tres registros: el textual, icónico y puesta en espacio. Luego de una descripción exhaustiva sobre la proyección de la muestra en el espacio se procede a determinar las líneas de fuerza que se le ofrecen al visitante estableciendo posibles direcciones del recorrido (determinada por la distribución y señalización de la muestra) así como evaluar los distintos "nodos decisionales" (espacios en que se requiere decidir entre varias líneas de fuerza que en el avance de la muestra se presenta). De la confrontación del estudio material y proyección espacial de la muestra se identifica el tema de las vacaciones de divide en dos grandes ejes: historia (relato que se despliega en forma parietal y lineal en un pasillo de ingreso) y actualidad (mediante la exposición de diapositivas en un espacio cilíndrico que genera un recorrido circular). Dentro de estos dos grande ejes, que componen la gramática de la exposición, se integran otras oposiciones que los refuerzan: Fotografía / Diapositiva; Blanco y Negro / Color; Fotografía artística / Fotografía no artística; Análisis histórico/ Análisis sociológico y psicológico.

La segunda instancia analítica refiere al consumo. De acuerdo a Verón consumir un media es una actividad social a partir de la cual un actor social negocia su relación con la cultura a través de la enunciación del discurso, aquí es donde se produce la individuación del soporte mediático. En este caso mediante el concepto de "estrategia de visita" el autor propone responder a la especificidad de la exposición como media. Los visitantes a la exposición son descriptos como representantes de un campo de efectos de sentidos de un discurso o conjunto de discursos, por ello el comportamiento que el visitante de una exposición manifiesta puede dar cuenta de una mirada mediatizada por distintos medios. El modo en que la mirada se apropia del contenido de la exposición se expresa en vectores corporales que el modelo etnográfico propuesto releva, mediante la observación directa de la instancia en que la muestra es recorrida, y la realización de entrevistas indirectas en

las que se solicita a los visitantes, luego de su visita, reponer mediante el dibujo el espacio expositivo y el recorrido que decidieron realizar en él.

A partir de entonces se procede a sistematizar y ordenar los distintos registros de los comportamientos dominantes obtenidos en un pequeño bestiario que pretende dar cuenta de los diversos modelos de lecturas relevados. El modelo "hormiga" refiere a una estrategia de visita lineal y pasiva que es vinculada con el espectador de televisión. Por el contrario, el visitante "mariposa", realiza un recorrido pendular, negocia y confronta los elementos que le son dados a ver sin temor a cruzar los espacios vacios de la muestra, esta mirada se comprende como un modelo crítico y es vinculada al libro. El pez se desliza rápidamente, ejerce una mirada global sobre la muestra sin detenerse, es el menos dispuesto a negociar con lo que le es dado a ver, su comportamiento es relacionado al turismo. Y finalmente el saltamontes es la mirada que se revela más caprichosa y radical, en su recorrido desestructura la propuesta de la muestra marcando puntos de interés muy subjetivos, esta modalidad se vincula al modelo del *flaneur*.

Cada tipo observa de este modo cierto imaginario del espacio que es vinculado a un determinado capital cultural, un modo de relación con la cultura en general y con el Centro Pompidou en particular. De acuerdo a Eliseo Verón la observación exterior del comportamiento estratégico de apropiación de los espacios se revela en el estudio del dispositivo exhibición como un buen modo de entrada al mundo cultural de cada individuo.

El trabajo realizado permite identificar una gramática de la producción y gramática del reconocimiento que son particulares del dispositivo que se ha tomado como objeto de análisis y por lo tanto intransferibles. Como resultado general el estudio Verón establece que el reconocimiento no es jamás deducible de una descripción de la estructura del discurso en cuestión, al contrario el resultado compromete el encuentro entre las propiedades signifi-

cantes de un discurso y las estrategias de apropiación del sujeto receptor. Por ello partir de este trabajo Verón plantea la importancia de inaugural de una sociosemiótica de la recepción en la que producción y reconocimiento se presentan como inseparables.

Condiciones previas

A partir de la descripción anterior es posible establecer tres consideraciones previas que pueden devenir útiles en el análisis de dispositivos expositivos para la historia y teoría del arte:

a. La singularidad que caracterizan al dispositivo exposición.
b. Los modos en que la mirada se configura desde el dispositivo.
c. La conceptualización del sujeto observador.

a. **La singularidad que caracteriza al dispositivo expositivo**

Como se observó en el apartado anterior el análisis condiciones de producción del discurso expositivo toma como punto de partida una consideración particular, en ella el mismo es caracterizado a partir de una cuestión sensible referida al espacio y temporalidad.

Es propio del dispositivo expositivo configurarse como proyección en un espacio determinado, esta característica a su vez requiere una modalidad de lectura que compromete un cuerpo que lo recorre, la exposición se comprende así por definición como un espacio de tránsito.

De este modo se establece la constitución de este dispositivo la atención sobre dos aspectos sensibles fundamentales: tiempo y espacio. Dichas cualidades a su vez se comprenden en la particularidad del lugar en que la exposición se efectúa, esto es, las posi-

bilidades disponibles y condicionadas por su estructura material y sedimentación histórico-cultural.[1] En esta línea se inscribe un trabajo desarrollado por Santos Zunzunegui (2003), en el que, desde una perspectiva semiótica, se emprende un análisis del museo comprendido como espacio de significación. Allí los museos se abordan como discurso donde recorrido, orientación y orden conforman un espacio de visión y significación en el que se construye a su vez un sujeto sintagmático implícito. Esto le permite al autor determinar diferentes tipos de museos que conforman a su vez diferentes espacios cognoscitivos, los cuales, de acuerdo al modelo comunicativo que guía al autor, se pueden establecer a partir de la interacción del *hacer ver* del museo y el *ver hacer* del recorrido que el visitante realiza en interacción con sus condicionamientos, justamente aquellas variables de análisis que Verón recupera al evaluar las condiciones de producción y reconocimiento.

La evaluación de tiempo y espacio como particularidades sustanciales de estas modalidades discursivas, que incorporan en su aprehensión el cuerpo que recorre como su forma de consumo, se hace evidente en el intento del desplazamiento del método etnográfico hacia un dispositivo diferente como el caso de las bibliotecas. A partir de la etnografía realizada en el Pompidou Verón es convocado a realizar una evaluación con el mismo método en las bibliotecas municipales de París. El objetivo de esta experiencia consistía en dar cuenta de la relación entre las estrategias de lectura instaladas en una sociedad determinada y su relación con los modos en que las bibliotecas administran y ponen a disposición del usuario su acervo (Verón, 1999).

---

[1] Dentro de esta perspectiva es posible atribuir al espacio en que la exposición se realiza cierta incidencia en las modalidades del *hacer ver* que cada dispositivo establece. De este modo el relato se verá influido (ya sea por establecer una relación de integración, disputa o invisibilización) por la historia del lugar (si es un espacio fabril devenido museo, un sitio de memoria o una arquitectura aristocrática), sus cualidades estéticas (la presencia de luz, las texturas u ornamentos de las paredes, las posibilidades de fuga y distancias determinadas por la construcción, etc.), y su características socioculturales (el lugar que ocupa dentro de una comunidad, el tipo de actores que hacen uso de ese espacio).

Luego de realizar, también en esta oportunidad, observaciones directas y entrevistas se establece como resultado que en estos casos los comportamientos de los lectores y sus estrategias de lectura resultan opacos a la observación exterior. La contrastación de los dos trabajos (dispositivo exposición y dispositivo biblioteca) permite al autor dar cuenta de que en la exposición la estructuración espacial forma parte del producto de consumo propuesto a los visitantes, de este modo en el caso de una exposición el visitante consume también el lugar. Esto no acontece en las bibliotecas las cuales son definidas como depósito de libros ya que la experiencia de lectura y en todo caso la relación espacial con el mismo se determina con el dispositivo libro en sí. Verón refiere en tal sentido las transformaciones sobre la experiencia de lectura que implicaron las variaciones de soporte como el pasaje del códice al libro.

A la cualificación singular que un dispositivo expositivo determina, en relación al espacio con el que trabaja y en el que se despliega, es necesario agregar una variable más que incide en su potencial modalidad de apropiación y significación. Esta segunda consideración viene dada por las acepciones y prácticas de temporalidad y espacios propios de la comunidad en que la exposición se realiza tiene lugar, lo que de otro modo Rancière define como régimen sensible. En la articulación entre la propuesta del dispositivo y el régimen sensible con el que se vincula es posible evaluar la potencial agencia del dispositivo en la constitución de un cuerpo y una mirada que percibe en relación a una determinada la división de lo sensible.[2]

[2] "Esta distribución y esta redistribución de lugares e identidades, esta partición y repartición de espacios y tiempos, de lo visible y lo invisible, del ruido y el lenguaje constituyen eso que yo llamo la división de lo sensible" (Rancière, 2005: 19).

b. Los modos en que la mirada se configura desde el dispositivo

Gran parte del trabajo de *Etnografía de una exposición* está dedicado a evaluar los horizontes perceptuales que la exposición define en la elaboración de su relato, los cuales refieren a posibilidades de distancia y secuencialidad en las potenciales estrategias de lecturas que los visitantes a la muestra pueden implementar. A partir de las nociones de *campo visual* y *mundo visual* desarrolladas por Gibson será posible ampliar las observaciones realizadas por Verón en torno a la singularidad del dispositivo expositivo a fin de comprender como el uso del espacio y su relación con el cuerpo que percibe configura una modalidad específica de visión.

James Gibson comprende *campo visual* y *mundo visual* como dos modalidades de la visión, a partir de una caracterización psicofísica del mundo (Gibson, 1974). Los estudios de este autor se inscriben en la segunda etapa de la Escuela de la Gestalt, aportando el cuerpo como aspecto fundacional del acto de percibir y a la vez, considerando el concepto de estructura como las invariantes de la visión. Posteriormente, en sus trabajos de finales de la década de 1960 y los de la década de 1970, Gibson abandonó el análisis de la estructura óptica en ese nivel. El concepto que preservó y elaboró es el concepto de invariantes, o lo que ahora llama *una información relacional de más alto orden* para objetos, escenas y acontecimientos. El concepto de información de más alto orden surgió naturalmente del abandono de Gibson de la información estática y monocular como necesaria para la percepción y su posterior énfasis en la información generada por el movimiento. La cuestión que agregará Gibson en su desarrollo es el tema de las variantes, como por ejemplo el medio ambiente, que a su vez termina definiendo las invariantes. El mote de *ecologista visual*, explica su sistema. No hay visión sin certeza del mundo, no es solo el cuerpo el que define los objetos sino un cuerpo en un entorno.

Allí establece las referencias, las comparaciones, las diferencias y construye los modos de aparecer de los objetos.

El *campo visual* se caracteriza por una percepción literal que es definida como una necesidad de discernir que requiere tiempo y esfuerzo. De este modo lo observado en el campo visual no es del todo familiar, ofrece en principio una resistencia, razón por la cual requiere un ejercicio introspectivo y analítico. Esta forma de la visión está determinada por una pauta anatómica, lo que le permite cambiar de orientación, conformando siempre un espacio en perspectiva. Se crea así de un espacio limitado que posee más claridad en el centro y pierde precisión fuera de él; tal pérdida de precisión está determinada por lo que Gibson reconoce como gradientes que manifiestan fuerza en el centro y disipación hacia la periferia o los bordes. Durante la locomoción en el campo visual las formas se deforman. Lo que se observa en el campo visual es aquello que nuestra experiencia habilita en una actividad de introspección. En esta primera modalidad, la visión se separa del resto de los sentidos. Aquí las formas del mundo se obtienen como proyecciones creadas por el esfuerzo ocular, por el cuerpo y la conciencia de ello.

La segunda modalidad de la visión que Gibson denomina como mundo visual, se define como estable y sin límites, posee profundidad, es constante y se halla orientado por la gravedad, es decir se comprende como espacio euclidiano. De este modo, este mundo visual está determinado por una pauta ordinal, el desplazamiento del observador es el que permite la definición de ese mundo que permanece inalterado por su locomoción, sobre todo en el sentido vertical. El carácter estable del mundo visual aparece a partir de la consideración del cuerpo humano, en esta modalidad la vista se entrelaza con otros sentidos. El mundo visual corresponde a la experiencia de un sujeto cuando no está abocado a una actividad introspectiva.

Todo dispositivo expositivo y/o museístico se construye siempre sobre un recorte propio del mundo, en este recorte campo visual y mundo visual interactúan de modo conjunto. El recorte

que el museo realiza sobre un objeto determinado es visto a su vez desde un mundo visual que incorpora la memoria de otros espacios museísticos conocidos. Esa memoria es la que en principio otorga al visitante una idea general de qué actitud tomar en el interior de su espacio y con esa memoria es que interactúa el campo visual el museo o exposición propone.

En *Etnografía de una exposición* el campo visual de la exposición elabora se determina para su análisis a partir del relevamiento exhaustivo del despliegue singular que el relato visual adquiere en el espacio. Distintos elementos que componen el artefacto exposición tales como señaléticas, marcos y paneles utilizados para la división y punteo del espacio determinan lo que en el texto de la etnografía se define como *líneas de fugas* y *nodos decisionales*. Estos contribuyen a definir un campo visual como recorte propio propuesto por la exposición, en el caso de *Vacaciones en Francia…* la dominante del orden secuencial se trama en la vocación cronológica del contenido expuesto. Esto determina la sucesión de distintos campos visuales frontales mediante los que se da a ver el contenido de la muestra, de este modo esta forma de mostrar privilegia el recorrido del modelo hormiga que sumisamente recorre el espacio sujeto a las paredes. Esta lógica se quiebra en el bloque de la exposición que corresponde a la actualidad donde líneas de fuerza disponible abarcan más de una posibilidad dentro de un mismo campo visual. Aunque el mismo continúa en los distintos soportes orientándose frontalmente (fotos y vitrinas), la abertura del espacio que supone el pasaje del pasillo a la gran sala de la actualidad produce un ruptura e inicial desorientación sobre el *cuerpo de buen visitante* identificado inicialmente con el modelo hormiga.

Estos campos visuales que la muestra determina (a través de aberturas y obstáculos instituidos por los elementos que la integran), quedan sujetos al flujo o densidad de transeúntes en el espacio expositivo que inciden en las posibilidades de recortes y avance sobre la exposición. El texto de Verón evalúa los campos

visuales determinados por la forma de administración del espacio en la muestra, la consideración de los encuadres de las fotografías expuestas y modos en que la señalética orienta la mirada del visitante también contribuyen a la definición del campo visual aunque en el análisis etnográfico no son considerados. En tal sentido queda pendiente la comparación entre, por ejemplo, los encuadres propuestos por las fotografías artísticas del pasillo que da comienzo a la muestra y las fotos de amateur de la sala abierta que ilustran el eje actualidad. Esto permitiría agregar al estudio propuesto las mediaciones que la muestra instituye en relación a los objetos que la integran que poseen en sí una hipótesis de expectación propia. Un dispositivo expositivo puede estar integrado entonces por un complejo sistemas de campos visuales, el modo en que estos se relacionan determinan la modalidad desde la que el dispositivo expositivo da a ver el mundo. Ellos a su vez establecen una relación que puede ser de tensión, disputa o confirmación con las pautas visuales que trae el visitante a la muestra, en ese diálogo el dispositivo expositivo contribuye a configurar una modalidad de visión.

En tal sentido resulta interesante que las estrategias de visitas relevadas por la etnografía que aquí estudiamos resultan disonantes en relación al planteado por la estructura de la exposición. Como uno de los resultados de las observaciones el estudio afirma el dispositivo expositivo en cuestión no contempla puntos de vista tangenciales o laterales que se manifiestan en algunos modelos de visitantes que se relevaron entre los asistente, esta observación es utilizada luego para dar cuenta como modalidades de producción y reconocimiento no necesariamente se corresponden. En el caso de estudios realizados sobre el uso del espacio en las bibliotecas, en un punto similar se realiza un aporte más a la lectura sobre la presencia de una disidencia entre la producción de un dispositivo cultural y su consumo. En esta ocasión luego de comparar las bibliotecas que implementan el *Método Dewey* en su clasificación (criterio tradicional del siglo XIX) y otras que se desplazan a lo que se denomina *puntos*

de interés (nodos de distintos similares a los usados por distintos medias) Verón afirma "es preferible hacer uso de una clasificación en desfase con el mundo contemporáneo antes que un sistema que no hace otra cosa que reproducir la grilla consagrada a nuestro alrededor en todos los discursos sociales de los medios" (Verón, 1999). Esta última interpretación representa un caso concreto de cómo el modo de configuración de una modalidad de visión del dispositivo expositivo puede adquirir un carácter crítico en relación a los modos establecidos de comprensión del mundo. Por tal razón las categorías campo visual y mundo visual advienen relevantes para evaluar las tensiones que un determinado dispositivo de exposición formula en relación a las formas instituidas de la visión.

c. La conceptualización del sujeto observador

Un aspecto, también presente en los dos apartados anteriores, que el trabajo de Verón contempla como condición previa refiere al modo en que la tecnología forma la modalidad de aprehensión del mundo. Por ello en este apartado quisiera introducir el concepto de observador tal como Jonathan Crary lo define en su libro *Técnicas del observador* allí el autor define:

> […] *Observare* significa "conformar la acción propia, cumplir con", como al observar reglas, regulaciones y prácticas. Aunque se trate de alguien que ve un observador es, sobre todo, alguien que ve dentro de un conjunto determinado de posibilidades, que se halla inscripto en un sistemas de convenciones y limitaciones. Y por "convenciones" pretendo sugerir mucho más que prácticas representacionales. Si puede decirse que existe un observador del siglo XIX o de cualquier otro periodo, lo es solo como *efecto* de un sistema irreductiblemente heterogéneo de relaciones discursivas, sociales, tecnológicas e institucionales. No existe un sujeto observador anterior a ese campo en continua transformación. […] (Crary, 2008b: 22)

Este concepto de *observador* es el que parece ser operativo de los modos de mirada que Verón conceptualiza tanto en el dispositivo expositivo a través del concepto de *cuerpo del buen visitante*, así como en la instancia de reconocimiento a través de aquellas figuras corporales en forma de bestiario a diferentes estrategias de visita relevadas. En ambos casos entre el reconocimiento de una figura corporal y el comportamiento de un cuerpo social se establece una vinculación que se comprende como la acción reguladora de una técnica y/o una práctica cultural.

Dentro del modelo comunicativo que interesa a Verón cada medio devela estrategias enunciativas, sin embargo, en el caso de del análisis de etnografía de la exposición desde una perspectiva fenomenológica a partir el medio comprendido como dispositivo técnico no solo se moldea a un enunciatario sino también una sintaxis espacial y performativa de la mirada. Entre las instancias de producción y reconocimiento se manifiestan y construyen modos de observación como sistema irreductible y heterogéneo de prácticas discursivas. Si bien la asociación directa de una de las modalidades de mirada con una tecnología particular (hormiga-tv; mariposa-libro) pareciera contradecir dicha diversidad, es necesario aclarar que estas vinculaciones no expresan determinaciones sino tendencias dominantes. La complejidad de la observación como forma de regulación de la mirada parece observarse más claramente cuando como resultado en la consideración sobre las transformaciones en las modalidades de consumo que biblioteca y museos revisten a partir de la segunda posguerra. Los estudios detallados de los cortes epistemológicos que suponen las transformaciones mediales, en cada caso, llevan a Verón a establecer que en uno y otro caso se estructura a través del cuerpo una modalidad de consumo.

A modo de conclusión

En su trabajo, *La suspensión de la percepción,* Jonathan Crary sostiene que a fines del siglo XIX se produce un cambio decisivo en la relación del sujeto con el campo visual, en detrimento de la coherencia y homogeneidad que suponía el campo visual dentro del modelo clásico. Este cambio se relaciona, según el autor, con una fragmentación cada vez mayor del campo visual vinculada con el flujo incesante del capital que requiere que los sujetos readapten constantemente sus aptitudes perceptivas. Sostiene Crary en este texto que las transformaciones de la visión en ese momento no pueden desvincularse de un proceso de reconfiguración de la subjetividad[3] y se refiere a este cambio, que rompe con el modo coherente y homogéneo del campo visual clásico, como *régimen de adaptabilidad perceptiva*. Postula que la *haussmanización* de París fue un componente crucial de tal régimen. Esta adaptabilidad permanente del acto perceptivo relacionada con una capacidad de atención dispersa acorde a las nuevas modalidades del consumo y, en nuestra contemporaneidad, a la versatilidad de la información y comunicación, es lo que también ha modificado los

[3] En *Técnicas del observador* el autor demuestra cómo durante el siglo XIX a la vez que se redescubre el cuerpo de la visión se busca negarlo para así poder moldear su disposiciones de acuerdo a criterios productivos y rentables. En un siguiente libro *La suspensión de la percepción* se dirige a estudiar el interés que suscitan los estudios sobre la atención en el siglo XIX. En este marco, interpreta que los cambios de la relación con el sujeto y el campo visual como destinados a condicionar la subjetividad. Entender la atención como proceso de selección determinó que la percepción se comprendiera como una actividad excluyente que hacía que algunas partes del campo perceptivo no fueran percibidas. En este sentido Crary interpreta la inhibición y anestesia de la percepción formaron parte de un reordenamiento de lo visual. La tradición crítica observa en la distracción un producto de la atrofia de la percepción que se vinculó al deterioro de la experiencia característico de la modernidad. En su libro, Crary corrige esta apreciación considerando atención y distracción como parte de un mismo proceso dentro de la modernidad, el mismo se dirigía a la construcción de un observador atento a múltiples campos en continuidad con el dinamismo que adquiere el mercado. Así relaciona atención y distracción como parte de un mismo proceso destinado a la adaptabilidad de un sujeto a los múltiples cambios que acompañan el flujo incesante del capitalismo. En ese proceso normativo reconoce implicados al mundo del trabajo y el ocio por igual. (Crary, 2008a)

modos de comprender los museos en la contemporaneidad. El procedimiento analítico detallado a lo largo de este trabajo en relación al dispositivo exhibición ofrece herramientas desde donde evaluar este tipo de transformaciones de la subjetividad a través de la mirada.

El análisis detallado procedimiento diseñado por Verón para un caso particular y sus resultados permiten establecer no es posible, en el caso de estudio de dispositivos que incluyen variables tan contingentes como el tiempo y el espacio, métodos generales pasibles de ser desplazados. Aún así las categorías previas extraídas del análisis que aquí fueron desglosadas ofrecen insumos para recabar en nuevos casos tensiones y posibilidades de acción que un dispositivo de exposición puede representar en relación a los modos instituidos de dar a ver el mundo. En tal sentido la comprensión sobre la forma en que un dispositivo de exposición administra espacio y tiempo; la formas en que configura en su despliegue la relación campo visual y mundo visual; y la identificación del sujeto observador con el que interactúan, ofrecen al analista un modo de comprender su potencial acción dentro de una comunidad. A partir de dichas variables es posible comprender y estudiar un dispositivo de exposición como *forma de recorte del espacio común y modo específico de visibilidad* (Rancière, 2008:61). Por ello adquiere fundamental importancia la perspectiva fenomenológica con la que los casos convocados estudian la exposición, es la relación particular que en cado caso adquiere la relación cuerpo-espacio la que permite establecer el modo este media particular incide en la configuración y negociación con una mirada que lo recorre.

Fuentes

CRARY, J., *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*, Editorial Akal, Madrid, 2008a.

— *Técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX,* CENDEAC, Madrid, 2008b.

GIBSON, J., *La Percepción del Mundo Visual*, Emecé, Buenos Aires, 1974.

RANCIÈRE, J., *Sobre políticas estéticas,* Museu d'Art Contemporani de Barcelona Servei de Publicacions de la Universitat Autonóma de Barcelona, Barcelona, 2005.

— *El espectador emancipado*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2010.

VERÓN, E., *Esto no es un libro,* Editorial Gedisa, Barcelona, 1999.

VERÓN, E. / Levasseur M., *Ethnographie de l'exposition. L'espace, l'corps et le sens*, Bibliothèque publique d'information Centre George Pompidou, París, 1989.

ZUNZUNEGUI, S., *Metamorfosis de la mirada. Museo y semiótica*, Editorial Cátedra, Madrid, 2003.

Lo monstruoso en los videos musicales de Floria Sigismondi y Chris Cunningham en los años noventa

Pau Pascual Galbis
Centro de Estudios Superiores en Artes
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Pour effrayant que soit un monstre, la tâche de le décrire est toujour un peu plus effrayante que lui.
Paul Valéry[1]

Introducción

Este trabajo forma parte de otro más extenso sobre la categoría de lo monstruoso en los videoclips de los años noventa de Floria Sigismondi y Chris Cunningham. En esta propuesta trato con pinceladas la amplia temática, compleja y oscilante del término teratológico a través de la historia. Respecto al carácter ambiguo e indeterminado del video musical y a su dificultad de análisis; he precisado una metodología transversal e inspirada en Vernallis, Frahm, Chion, el postestructuralismo, el psicoanálisis, los teóricos cinéfilos de lo fantástico y contigua a las similitudes humanísticas y artísticas del soporte multimedia del clip musical que ayuden a interpretar las trascendencias de Sigismondi y Cunningham. Obras de ambos artistas que infringen sobremanera los valores establecidos mediante *cyborgs*, engendros toxicómanos,

[1] "Por mucho miedo que haga un monstruo, la tarea de describirlo es siempre más aterradora que el mismo monstruo", cita de VALÉRY, Paul, en *Au sujet d'Adonis,* Pléiade, Paris, 1921, p. 482.

monstruos políticos, protagonistas abyectos, ritmos enfermos, espacios aberrantes, y letras perturbadas. A lo sumo estas concepciones ignominiosas de diferente índole, facilitan la posibilidad de elaborar nuevas enunciaciones de lo teratológico en un ámbito de comunicación audiovisual de masas completamente reciente, como es el video musical promocional. Al mismo tiempo que también se accede a una lectura específica de las figuraciones monstruosas establecidas por la síncresis de la imagen y la acústica en sincronía con el tiempo.

La dialéctica de lo monstruoso

Desde tiempo muy remoto hasta nuestros días la concepción monstruosa es catalogada como un estado de desorden y connotación negativa. Además de relacionarse con lo físico anatómico, está involucrada en otras características filosóficas, artísticas y políticas que poseen un estrecho vínculo cultural. Por consiguiente lo teratológico es definido como una creación de nuestros miedos, deseos, ansiedades y fantasías; erigidas por cada pueblo que es asimismo responsable de sus propias abominaciones. Posteriormente en la Edad Media con la aparición del cristianismo, los monstruos son vistos como signos extraordinarios del mal y vinculados con el pecado. De igual forma estos portentos son catalogados como seres racionales perceptibles: ciegos, mutilados, enanos, dementes, etcétera, y seres irracionales, productos de la imaginación humana: dragones, fantasmas, ogros, etcétera Igualmente añadir la distinción efectuada desde la Modernidad por Ambroise Paré, que trata sobre la diferencia entre un hombre afectado por una anomalía que puede ser imaginaria y las nuevas especies zoológicas descubiertas. A continuación el monstruo en el Siglo de las Luces, pasa a ser una curiosidad científica determi-

nante en el ámbito clínico; a más de surgir desde una visión colonial civilizadora, la figura del salvaje como un monstruo cultural procedente de los mundos recientemente descubiertos a manos de los europeos occidentales.

En cierta manera según precisa Michel Foucault hay una especie de transformación del monstruo jurídico, originario de la Edad Media e inscrito en lo natural, que deriva en el siglo XVIII hacia una monstruosidad moral —o del comportamiento psicológico— que al mismo tiempo se manifiesta como un monstruo o criminal político. De hecho esta misma teoría foucaultiana será reconducida por un contenido más bien positivo y marxista, enlazada por el concepto de la multitud de Antonio Negri con su categoría del *monstruo biopolítico*. Por otra parte desde la categoría romántica de lo sublime, aparecen las primeras reflexiones sobre las reacciones que producen en el ser humano los fenómenos naturales en los que predominan lo informe, lo doloroso y lo tremendo. Efectivamente en el materialista siglo XIX lo teratológico pasa a refugiarse en el arte y en el interior del ser, al igual que en la actualidad; en que los pensadores en general indican que sobre las formas monstruosas son oníricas, indefinibles, angustiosas y productoras de miedos, que personifican nuestras tendencias malignas, perversas u homicidas y, por último, constituyen modelos utópicos aún por venir; es decir que representan el destino, bajo la aparición y la manera del peligro absoluto. De la misma forma algunas teorías —como la de Gilbert Lascault—, tratan de expresar que lo monstruoso nos reenvía la imagen de nosotros mismos, proyecta hacia adelante lo que en un futuro podríamos llegar a ser y desvela nuestras partes oscuras y recónditas. En cambio para Donna Haraway define el término híbrido de *cyborg* desde una perspectiva socialista y feminista; en donde se disuelven las fronteras entre los géneros, las culturas, lo orgánico y mecánico para salir del *falocentrismo* occidental conservador. Desde otros aspectos filosóficos, indicamos que los pensadores Gilles Deleuze

y Felix Guattari, tienen de su representación del devenir animal, como intrínsecamente concernida con lo monstruoso, definiéndola como lo fronterizo y lo fluctuante, a más de estar estrechamente congruente con la creación estética.

Las enunciaciones sobre lo patológico van mutando en cada contexto y época social con sus equivalencias con otras significaciones ontológicas limítrofes, como son lo perverso, lo siniestro, lo abyecto, lo feo, el *cyborg,* el monstruo jurídico, político y semiológico sadomasoquista, el devenir animal, el cuerpo sin órganos, el salvaje, el animal público, las máquinas deseantes, entre otros entramados hermenéuticos postmodernos. Por tanto, lo grotesco se puntualiza como un complejo, extenso e indeterminado signo de ancestrales derivaciones conductuales del ser humano, que en cierto sentido establecen un retrato deformado del hombre, que escucha en nuestro interior, y que nos recuerda que también estamos formados por confusas incertidumbres y no solo de diáfanas armonías. Por consiguiente la efigie del monstruo sirve tanto para explorarse a sí mismo en relación con lo fantástico, como además de servir fundamentalmente como medida represiva del sistema jerárquico, e instrumento esencial catártico de nuestros intrínsecos temores. Heterogéneos miedos que nunca desaparecen, sino que se transforman en cada instante y circunstancias concretas, en este caso dirigidas a lo insondable en los parámetros espacio-temporales del video musical. Por lo demás la clasificación teratológica general de Jorge Luis Borges según el tipo de deformidad somática y moral, aclara a deducir la vasta y problemática cualidad teórica de la alteración. Agregar al mismo tiempo que la representación del monstruo es de igual forma la misma manifestación de lo reprimido, ligado este elemento al inconsciente y en tanto lo reprimido y oculto, es también denominado según Sigmund Freud como lo siniestro.

> *Proyectamos en el monstruo todo aquello que no podemos o no nos atrevemos en la vida cotidiana (…)*[2] *Y, posiblemente, la mejor manera de manifestar la vivencia de estas sensaciones es a través de las artes y, de un modo especial, mediante el cine*[3]*.*

Los lenguajes audiovisuales por su grado de iconicidad reflejan notablemente los deseos más reprimidos y ocultos de los individuos. Por ende se resalta que los imaginarios visuales-auditivos se transforman en un mecanismo de exorcismo de las pulsiones sexuales; es decir de los deseos de ver y escuchar. De este modo el antecedente teratológico en el medio audiovisual, como es la cinematografía de terror junto con el psicoanálisis, son las herramientas metodológicas idóneas para el estudio más aproximado de lo grotesco en los videos musicales de Chris Cunningham y Floria Sigismondi; conjuntamente de servir como ejemplos paradigmáticos de la producción del videoclip de temática siniestra en los noventa a escala internacional. De entre las numerosas películas de género del horror, destacar como arquetipo monstruoso en parte a las criaturas surgidas en los incipientes films de David Cronenberg y David Lynch; y en especial al engendro extraterrestre efectuado por H.R Giger del film *Alien* (1979) de Ridley Scott, criatura muy semejante a las aversiones antropomorfas de las iconografías de los dos realizadores en cuestión tratados. Exclusivamente en los noventa sobresalen en el ámbito del cine del miedo los largometrajes japoneses, con ejemplos valiosos como *Ringu* (*El círculo*, 1998) de Hideo Nakata y *Ju-on* (*La maldición*, 1998) de Takashi Shimizu. Ambas producciones interesan por el tratamiento que hacen de las anomalías procedentes del audio fragmentado y polisensorial que

[2] CORTÉS, José Miguel, G., *Orden y Caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte*, Anagrama, Barcelona, 1997, p. 39

[3] A este respecto, véase, LENN, Gérard, *El cine fantástico y sus mitologías,* Anagrama, Barcelona, 1974; GUBERN, Román y PRAT, Joan., *Las raíces del miedo,* Tusquets, Barcelona, 1979; LOSILLA, Carlos, *El cine de terror*, Paidós, Barcelona, 1993.

desarrollan. De la misma manera puntualizar que los dos films son un signo puro del suspense, asentado en el sentido del oír y en otras percepciones cognoscitivas que se desenvuelven igualmente en el arte iconoclasta de los dos autores inspeccionados. En relación a la representación del cuerpo en los medios de comunicación de los noventa, Vicente Sánchez-Biosca escribe que es como un instrumento sujeto a forzamientos y violencias —médicas, biológicas, maquinísticas, alimentarias, estéticas, etcétera— y que los medios audiovisuales en general los expresan y protagonizan con un exceso desconocido hasta la fecha. Asimismo, tales violencias orgánicas exploran la multiplicidad del cuerpo y consiguen la proliferación de imágenes disgregadas que el psicoanálisis expresó con el sugerente nombre de *cuerpos despedazados.*

El videoclip crea su propia historia

En los años noventa surge una corriente heterodoxa de realizadores y realizadoras de videoclips la cual denomino la etapa de los “directores estrella”, que a través de sus piezas heterogéneas, ontológicas y fluctuantes, se acercan más al arte de autor que a sus homólogos directores de videoclips más comerciales y convencionales. Igualmente destacar del videoclip su identidad hipertextual; es decir, su estructura semiótica no lineal, que se agruparía en un intrincado corpus: texto, imagen y sonido. Aparte también en aquellos años se ensalza la figura del director; en efecto mejor tratada críticamente y popularmente que en los anteriores ochenta. Del mismo modo y en esa misma década, se destaca por primera vez el papel de la mujer realizadora en el ámbito del videoclip promocional, con artistas femeninas importantes como Tamra Davis, Sophie Muller y Floria Sigismondi.

La investigación del video musical —como también indica Eduardo Viñuela—, no posee una metodología consensuada y válida para ser aplicada de forma generalizada. La complejidad de este género audiovisual queda demostrada cuando se comprueba la escasa aportación de la aplicación exclusiva del método semiótico y la imposibilidad de establecer unos principios comunes para analizar la relación existente entre la parte musical y la visual. Así pues el clip musical de formato libre y mestizo es un género en constante evolución que exige una continua revisión. Además, formular al igual que Jean-Marie Vernier, que la velocidad visual innata de los videoclips se convierte no en un movimiento visual, sino en una auténtica pulsación visual que alcanzaría ser una imagen-velocidad, es decir, una imagen-electrónica deleuziana de exaltado carácter y llevada en su praxis al extremo.

Por lo demás sobre el razonamiento del videoclip, más que referirse al concepto de *plano*, mejor hablar de un *cambio visual*, término propuesto por Raúl Durá, que describe exactamente esa libertad de montaje y planificación. Del mismo modo Carol Vernallis, indica que en las imágenes del video musical se forman sus significados a través del fluir de la canción, demostrando así que los análisis cinematográficos, que toman como unidad básica la escena, no son extrapolables a los videos musicales, cuya unidad básica son las estructuras musicales, ya sean éstas rítmicas, melódicas o armónicas. De hecho estos planteamientos cognitivos sobre los cambios visuales y estructuras musicales de constitución fluida o líquida síncrona, van adquiriendo unos significados concretos; mediante el uso de varios recursos, como las transiciones hiperrápidas encadenadas, la fragmentación en el montaje que desestabiliza el campo/cuadro, el flash de luz, los movimientos angulares de la cámara, las veladuras gráficas, las iluminaciones contrastadas, la profusión de planos detalle y la imposibilidad de posicionamiento espacial.

En cierto modo estos planteamientos epistemológicos descritos, suelen ser acciones múltiples acaecidas en la pantalla, con lo cual el videoclip deviene un conjunto de acontecimientos separados, segmentos visuales que se hacen paralelos, se complementan o contrastan entre sí. Entonces se puede asegurar que el término propuesto por Gilles Deleuze, sobre el pliegue, y empleado al clip, es ni más ni menos que un fluir de una imagen en otra, cuando las imágenes surgen de cualquier punto de otra, en un espacio omnidireccional. A la sazón es que la duración del plano —es decir del cambio visual, y estructura armónica— viene determinada, no por la acción como sería habitual en el cine clásico convencional, sino por las variaciones rítmicas o metódicas del tema musical que nos sirve de base. Constatar de la misma forma que aunque el videoclip sea un soporte multimedia e influenciado por heterogéneas disciplinas y pautas. Principalmente está contaminado en primer lugar por la cinematografía y en segundo lugar por el videoarte. De este modo Gilles Lipovetsky y Jean Seroy dictaminan que el videoclip, en concreto su léxico básico y su trama están muy íntimamente relacionados con el cinematógrafo. De la expresión del videoarte verificamos como Juan Ramón Pérez Ornia, que extrae su experimentación artística e investigación formal de su materialidad, sin olvidar sus profundos efectos en los modos de comunicación icónicos y en la concepción y representación de los parámetros espaciotemporales.

Por otro lado detallar —como Ana María Sedeño— de que dispositivos dispares como el cine, las vanguardias, la música popular y la tecnología electrónica, proporcionaron los elementos lingüísticos, expresivos y técnicos para la construcción y evolución del enunciado de la música visual, que culminaría con el surgimiento de los videoclips a mediados de los años setenta, y que tendría su máximo apogeo comercial en los ochenta, llamado también ese periodo fructífero y de bonanza económica, por algunos críticos como “la edad de oro del videoclip”; en el que simultáneamente,

y de igual forma, nacería la cadena MTV y la televisión por cable. Respecto a la década de los noventa se divide en dos etapas distintas, una de clasicismo moderada referida a la primera mitad del periodo, propuesta por Sedeño y Durá; y la otra mitad como la de "directores estrella"; elaborada como consumación de una etapa manierista y consecuente que revoluciona un medio adormecido e institucionalizado; además de otorgarle la meritoria distinción de autoría, y por tanto su cercanía inmediata con la experiencia estética. Además, afirmar que gracias a las innovaciones tecnológicas de la práctica digital y la maduración estilística posterior de algunos directores, se llegaron a grandes resultados profesionales en esa última etapa del video musical. Así de este modo se ha basado en descubrir, —como otros investigadores lo han hecho como son Gabrielli Giulia, Henry Keazor, Laura Frahm y Thorsten Wübbena—, que las obras maestras más representativas de los realizadores emergentes de videoclips en ese final de década, fueron Michel Gondry, Chris Cunningham, Floria Sigismondi y Spike Jonze. De igual forma en la última década del siglo XX, se percibe en todo el mundo un incremento de la globalización incesante, con el predominio de internet, el nacimiento de más canales por satélite especializados en clips, el *streaming online*, DVD, etcétera. Variados elementos tecnológicos y sociales que afectarán sobremanera el modo de ver y escuchar los videoclips por la audiencia.

Paralelamente los géneros musicales populares específicos para este estudio, son el *rock metal industrial* norteamericano, el *brit-pop rock alternativo* británico, y en especial, la *electrónica* o IDM, *intelligence dance music*; un estilo anglosajón surgido en escena desde los comienzos de los noventa, que se trata más bien de una variedad poética surgido del *tecno* de Detroit, además de contener los ruidos de la electroacústica y los sonidos del *ambient*. Al respecto matizar como a su vez especifican Ariel Kyrou y Diedrich Diederichsen, que las diferencias básicas entre la histórica música electrónica originaria de los cincuenta y sesenta, y la nueva *electrónica* o IDM surgida en

los noventa; son más bien, en que dicha *electrónica* estilística es una gestión digital de sonidos procesadas de todas las procedencias posibles con nuevas conceptualizaciones más cercanas a un supuesto programa intelectual de fusionar la cultura popular con la alta cultura —de ahí que haya tenido su vertiente tecnocultural varias muestras en museos contemporáneos—, a diferencia de la vieja música electroacústica procedente de las estructuras de la música clásica y dirigida a un público especializado y que muy excepcionalmente, en grandes eventos, tuvo su popularización.

Marta Pérez-Yarza indica que algunos videos musicales en los años noventa optan en su formalismo estético y en su lenguaje expresivo, por las formas monstruosas para desarrollar una valoración de lo feo, lo malo, lo disfórico y lo deforme que muestra una disconformidad con la manera habitual que la sociedad tiene de ver y valorar el mundo. Del mismo modo esclarecer que las representaciones de las corporeidades en los videos musicales realizan el papel de espejo social; reflejando a veces, una parte reprimida, más cercana a la temática teratológica de este pertinente proyecto u otra más convencional y estereotipada, regida hacia un objetivo mercantil, que infortunadamente prevalece en la gran mayoría de las producciones. Revisar primeramente, que el antecedente innegable en los ochenta por antonomasia en el campo del videoclip y que ha marcado todo un referente empleando denotativamente lo monstruoso, es el clip *Thriller* de Michael Jackson, dirigido por John Landis en 1983. Mencionar a tal a producción —como Kobena Mercer revela— por ser ante todo, un juego de signos y de significados transversales que mediante lo monstruoso edifican la identidad ambigua del cantante. De igual forma en la posterior década, encontramos producciones únicas, sumidas dentro de lo abyecto, desviado, impulsivo, perverso y monstruoso, como sobre todo destacan los videoclips elaborados para las bandas de *rock metal industrial*, aparecidas en los Estados Unidos de América, como son Marilyn Manson y Nine Inch Nails. No obstante, puntua-

lizar que la mayoría de los videoclips con esta exclusiva alocución, son de baja calidad en todos sus sentidos y proceden de discográficas independientes. Por ejemplo, citamos a bandas como: White Zombie, Front Line Assembly, Ministry, Obituary, Skinny Puppy, Nitzer Ebb y Fear Factory, de entre otras muchas, en las que precisamente provienen del ecléctico *techno* y del mestizo *rock & roll* con sus divisiones estilísticas extremas.

Lo monstruoso en el videoclip. Sigismondi y Cunningham

En el análisis específico sobre las piezas de Floria Sigismondi y Chris Cunningham, se parte de las teorías de Laura Frahm, —sobre *medial movement*—, un concepto en el cual se basa en la interrelación entre los medios audiovisuales y el movimiento transformador escénico de la propia condición del videoclip. En la historia del video musical desde siempre se ha comparado dicho género con otros medios de comunicación para su definición, —así pues lo delimitamos como Frahm—, como un medio en su propio derecho; como una entidad multimedia o multicapas; es decir, un elemento configurador que en sí mismo aglutina y se conecta con otras disciplinas y prácticas, que lo difieren de otras artes y medios, constituyéndose como un medio autónomo y singular.

En primer lugar los dispositivos específicos en la obra de Sigismondi, parten todos del teatro dramático, como un signo del *pathos helénico*, de lo representativo y del exceso para proferir un mundo poético a través del poder convertidor del color. En efecto esa transformación cromática o *medial movement color* en Sigismondi, quiere decir, que la gama coloreada hiperexpresionista empleada en sus piezas, devienen en un grotesco turbador, estableciendo mutaciones en los cuerpos y en otros tejidos es-

pacio-temporales que estipulan ciertas monstruosidades diversificadas. Asimismo esta exclusiva característica tanto se encuentra en sus fotografías, películas como en sus videoclips. También se fundamenta en que Sigismondi maneja una estructura subjetiva videográfica en correspondencia primero con la música y sobre todo con la animación. El conjunto de movimientos fragmentados, ralentizados, acelerados y distorsionados que emplea a los objetos, espacios, destellos y personajes, establecen unas deformidades intangibles sugerentes, que están sobre manera inspiradas por The Brothers Quay. En consecuencia ratificar que esas transformaciones cognoscentes pictóricas, musicales y cinemáticas en Sigismondi, están profundamente influidas por la pintura, escultura, fotografía, cinematografía y la ópera; como bien han sugerido Steve Reiss y Neil Feineman. Consecuentemente en los espacios audiovisuales de la ítalo-canadiense son a su vez definidos como territorios distópicos y adversos, formados por maniquís ignominiosos y trastornados personajes, que sirven como catarsis de los deseos más primarios, y que son ejecutados mediante la representación de la tragedia, como un modelo característico de sus piezas; como de la misma forma está vigente esa idea de tragedia nietzscheana en la tesis de Marta Pérez-Yarza; sobre lo dionisíaco acaecido en los videoclips de *rock* alternativo de los años noventa. En última instancia como del mismo modo lo han hecho, Ángel Sala y Pedro Duque, que tras estudiar las creaciones siniestras en Sigismondi, hay una cierta afinidad con el trabajo abyecto de Cindy Sherman. Por tanto Sherman suele emplear en su arte, maniquíes o diversos artefactos antropoides. Por consiguiente, esta amalgama de muñecos repugnantes y juguetes perversos, están del mismo modo implícitos en las fotografías de Pierre Molinier y Hans Bellmer, como igualmente también se enfatizan en las producciones y fotografías sigismondianas. Por otra parte se conoce que por sus entrevistas, críticas y escritos que la realizadora indaga intensamente sobre los efectos de la ciencia sobre el cuerpo

humano; afines a la corriente *posthumanista*, de Jeffrey Deitch, Donna Haraway y Kevin Kelly, en el que su pensamiento básicamente considera superado la pretensión de posesión y dominio de las personas sobre los cuerpos. Por último en la iconografía de Floria Sigismondi se subraya la importancia de los retratos psicológicos en sus producciones; a más de valerse de una escenificación trágica, pictórica y cinética *posthumanista*, donde predominan las figuras mitológicas de disímil naturaleza.

Concerniente a la articulación de lo portentoso en Chris Cunningham, decir que para tal propósito emplea en sus producciones, unos ambientes imperturbables con intérpretes de un antropomorfismo monstruoso desmedido; incluyendo especialmente la disolución y modificación grotesca del audio interrelacionado con la imagen. Respecto a ese anárquico fenómeno acústico-visual psicofisiológico, aseverar que Cunningham implanta en la mayoría de sus videos musicales, la audiovisión, categorización definida por Michel Chion, donde se expone que la percepción de un medio sobre el otro lo transforma mutuamente, dando al mismo tiempo una experiencia inconcebible para el espectador. Así pues, declarar que esta línea de investigación chioniana, es a su vez tratada por Giulia Gabrielli, pero utilizada por la profesora italiana en referencia a los videoclips de Michel Gondry. Por otro lado en las obras del realizador británico, se comprueba como otros estudiosos, Hilke Wagner, Jörg Heiser y Michael Bracewell, que predomina la temática del humor negro y la absurdidad, discurriendo el autor en soluciones audiovisuales satíricas y extrañas, opuestas a una cotidianidad de clase más conservadora. A más en sus clips se presencian una diversa genealogía teratológica, como son los *cyborgs*, androides y engendros poliformes, que poseen cada uno de ellos heterogéneas lecturas y valores epistemológicos específicos. Además al igual que Laura Frahm subraya, Cunningham dirige los movimientos *media movement* en sus videos musicales a partir de la música mediante una estética cercana al agua y a los

fluidos, unos aparentes espacios-tiempos acuosos que remiten a la par al plano por donde circulan los flujos del deseo y supone la disolución de todas las formas estables del organismo, —determinados por Deleuze—, como los cuerpos sin órganos.

De la misma forma la iconografía de Chris Cunningham está estrechamente relacionada con el formalismo atávico establecido por las criaturas recónditas de H. R Giger, que en cierta manera y a partir de esta semejanza intelectual con los monstruos gigerescos, se coincide íntegramente con Carlos Arenas y José Antonio Navarro, que estos entes detestables no son tan sólo excrecencias, sino el reflejo oculto de nuestra propia civilización, tumoraciones de una sociedad enferma que evocan nuevos miedos y presagios encriptados. Supremamente puntualizar al igual que Julia Meier que a Chris Cunningham en sus producciones no le interesa narrar una historia lineal. De hecho aún no ha dirigido ningún film convencional hasta la fecha, pero sí en cambio ha sido *Video jockey* y *Disco jockey* en muchos festivales internacionales; pues su pasión siempre han sido los visuales y la música de talante electrónica. Así pues el director inglés construye ante todo videos como fluidos en los que se respira el audio como un matizado elemento epistémico y estructurador aberrante. A la vez que transmiten una experiencia estética, abstracta y sensorial, a través de los sonidos e imágenes en sincronía.

Respecto lo monstruoso en los cuatro videos musicales seleccionados de Sigismondi y Cunnnigham presentar que sirven como prototipos de lo aberrante en la década de los noventa: *The beautiful people* (1996) de Marylin Manson, *Tourniquet* (1996), *Come to daddy* (19979 de Aphex Twin, y *Back with the killer again* (1995) de The Auteurs. Consecuentemente lo grotesco videográfico ha sido localizado en los fenómenos psicofisiológicos sinestésicos de las imágenes con el audio, en el texto literario, en los signos motrices corpóreos y en la estética espacial de la puesta en escena. En relación a lo monstruoso síncrono en las producciones,

mencionar las palabras de Héctor Santiesteban, en las que describe que el monstruo en la época medieval, es fundamentalmente imagen, aunque sea recreado verbalmente sigue siendo principalmente visual. El lector imagina la figura que le sea referida por la palabra y contempla la estampa visual en su mente. Acerca de la presencia de lo monstruoso en los dispositivos configuradores de los clips de Sigismondi y Cunningham. Aunque predominen en ellos el componente visual, y en menor grado otros, como el literario, gestual, etcétera. Ambos artistas destacan por instaurar unos fenómenos psicosomáticos audiovisuales propios en sus videos musicales, formulando una síncresis, es decir, la unión del sincronismo y la síntesis de dos percepciones a la vez, la imagen y el audio, que simultáneamente crean una estampa de monstruosas figuraciones en la mente psíquica del espectador; por tanto se logra un resultado satisfactorio y original, que consiste en el estudio de la síncresis propuesto por Michel Chion.

En extracto se trata de que la asociación de dos sentidos no sea sumativa sino que de su simbiosis genere una nueva experiencia autónoma e inconcebible aislando los dos lenguajes. El concepto de Chion para el análisis crítico de los videos musicales de contenido ignominioso, ayuda a extraer epistemológicamente de ahí, lo abominable en lo acústico-visual concordado con el tiempo. En referencia al texto literario especificar que varía en cada producción escogida, así pues donde tiene un mayor peso es en el videoclip de The Auteurs de 1995 y donde tiene una escasa importancia es en el clip musical de Aphex Twin de 1997 que es casi absolutamente instrumental. Por último concerniente a los signos motrices corpóreos y a la estética escenográfica establecer su nivel de transformación cromática, espacial y líquida basado en estudios teóricos de Carol Vernallis y Laura Frahm que sirven provechosamente como técnicas metodológicas eficaces para algunos clips, así como también los planteamientos estéticos de Gilles Deleuze y Félix Guattari destinados a los ambiguos videos musicales.

Consideraciones finales

La conclusión de esta propuesta ha sido deducir que los signos teratológicos en el ámbito del videoclip musical de los noventa estudiados de Sigismondi y Cunningham, poseen polisémicas ramificaciones hermenéuticas de otras disciplinas del pensamiento. Íntegramente indicar que en los clips de Sigismondi lo grotesco está principalmente desenvuelto en el color, animación, ritmos y cuerpos mutantes subyugados por una letra y actitud dionisiaca. Por otra parte en las piezas de Cunningham lo informe está principalmente establecido en la fluidez de los movimientos, sonidos sincronizados y cuerpos deformados sometidos a una sinestesia prodigiosa y a una retórica depravada. De hecho se da también la consideración de que ambos autores son los más representativos de lo abominable del videoclip en esa delimitada década. Asimismo se confirma que existe una corriente de realizadores de video musicales surgidos a partir de mediados de los noventa denominada la etapa de los “directores estrella”, que a través de sus piezas heterogéneas y fronterizas, se acercan más al arte de autor que a sus homólogos directores de videoclips más comerciales. Además constatar que con la irrupción de la *otredad* en el videoclip musical se inauguran de por sí, otras trayectorias adyacentes a la alteración de la *imagen electrónica* de la cual se establecen con otros medios y situaciones que abren el estudio a futuras disertaciones sobre una interesante genealogía videográfica musical de autor, mediante metodologías más transversales y libres que nos puedan dar más luz, sobre estos incipientes fenómenos artísticos-populares de ancestrales miedos con envoltorios nuevos que nos cuestionan nuestra integridad física y psíquica, a la par de inaugurar caminos hacia territorios ocultos de la mente humana.

Fuentes

CORTÉS, José Miguel G., *Cuerpo mutilado. La angustia de la muerte en el arte,* Generalitat Valenciana, 1996.

CHION, Michel, *La audiovisión. Introducción a un análisis en conjunto de la imagen y el sonido,* Paidós Ibérica, Barcelona, 1993.

— *La música en el cine,* Paidós, Barcelona, 1997.

— *Orden y Caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte*, Anagrama, Barcelona, 1997.

DELEUZE, Gilles, y Guattari, Félix, *Capitalismo y esquizofrenia*, tomo II, *Mil Mesetas*, Pre-textos, Valencia, 1980.

DELEUZE, Gilles, *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2,* Paidós, Barcelona, 1986.

— *Presentación de Sacher-Masoch, Lo frío y lo cruel,* Amorrortu, Buenos Aires, 2001.

DURÁ, Raúl, *Los video-clips, precedentes, orígenes y características,* Universitat Politècnica de València, 1988.

FRAHM, Laura, *Bewegte Räume. Zur Konstruktion von Raum in Videoclips von Jonathan Glazer, Chris Cunningham, Mark Romanek und Michel Gondry*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2007,

FREUD, Sigmund, *Introducción al psicoan*álisis*,* Alianza, Madrid, 2011.

FREUD, Sigmund y Hoffmann, E.T.A, *Lo siniestro y El hombre de arena,* El Barquero, Barcelona, 2008.

GOODWIN, Andrew, Lawrence, Grossberg y Frith, Simon (eds), *Sound and vision: the music video reader,* Routledge, London, 1993.

HEISER Jörg, Gömer, Veit, Wagner, Hilke y Panera, Javier, (eds.), *Chris Cunningham, Come to daddy* DA2 DomusArtium Salamanca Kestnergesellschaft, Hannover, 2004

KYROU, Ariel, *Techno rebelde. Un siglo de músicas electrónicas,* Traficantes de sueños, Madrid, 2006.
LOSILLA, Carlos, *El cine de terror*, Paidós, Barcelona, 1993.
SIGISMONDI, Floria, *Immune,* Die Gestalten Verlag, Berlin, 2005.
VERNALLIS, Carol, *Experiencing music video, aesthetics and cultural context,* Columbia University Press, New York, 2004.

Rigor metodológico en los directores de arte y restauradores de la obra cinematográfica

María Esther Chamosa Sandoval
Universidad Justo Sierra, México

Introducción

A lo largo de la historia, creadores integrales como Leonardo da Vinci, han armonizado sus conocimientos artísticos y científicos para generar producciones humanas sorprendentes. Y es que a pesar del "aparente divorcio ideológico" que se propiciara entre ambos conocimientos, sobre todo a partir de la Modernidad, existe una gran zona de concordancias entre ambos derroteros.

El cine, en sí mismo, es una inquietante fusión entre ciencia y arte. Con el nacimiento del nuevo lenguaje que este medio exigió, han surgido especialistas como los directores de arte y los restauradores de la obra fílmica: ambos especialistas, mediante un fuerte ejercicio de investigación y rigor metodológico, consiguen armonizar el conocimiento científico con la expresión artística.

Así, los directores de arte logran concebir escenarios posibles para ambientar relatos en ciertos contextos específicos; mientras los restauradores recurren a la tecnología actual para conseguir re-construir lo que cierto autor quiso mostrar en un determinado espacio-tiempo; todo ello sin deformar lo que Walter Benjamin llamó el *aura* o *esencia fundamental de la obra*.

Este trabajo busca ejemplificar aquellos casos donde dicho rigor metodológico, en su matrimonio con el arte, ha fecundado

grandes obras de arte cinematográficas, tanto en su creación primigenia como en su restauración.

Convergencias entre arte y ciencia

Desde tiempo ancestral, el ser humano ha buscado indagar sobre sí mismo y el universo; así, mediante leyendas o relatos fundacionales, ha tratado de descifrar su origen, desarrollo y estado actual. En este sentido, los relatos míticos, religiosos y científicos se hermanan en su destino final, aunque cada uno utilice caminos distintos para "intentar" develar la verdad o el conocimiento de las cosas. Así, el ser humano comenzó a relatar sus aventuras en tanto fue capaz de re-conocerse a sí mismo, desde entonces, la humanidad ha dado cuenta de su paso por el planeta Tierra, relatando sus epopeyas, ya sea mediante la magia, el mito, la religión, la historia, el arte, la ciencia, el cine.

No obstante que, como afirma Lyotard (2000), la ciencia posee una marcada función narrativa que favorece la legitimación de las sociedades, en el mundo moderno ésta se ha ataviado con presunto traje de veracidad y objetividad, pretendiendo acaparar toda credibilidad, incluso, intentando alejarse de su naturaleza narrativa. De lo anterior deriva que la oposición, aparentemente irreconciliable, entre los relatos artístico y científico, haya imposibilitado en diversas ocasiones el diálogo entre dos esferas inherentes al desarrollo humano.

Con cualquier relato artístico el *Homo sapiens* puede descubrir, inventar, redescubrir y reinventar universos insospechados. El arte ofrece esa múltiple opción de interpretación y reinterpretación infinita; hay hermeneutas que sostienen que una obra de arte posee tantas interpretaciones como receptores, pues cada interpretación es un mundo y depende del campo de la experiencia de cada intérprete y de su contexto sociocultural.

Es común que se considere que la función del arte es (o debe ser) lúdica, ornamental, y se olvida que en sus inicios más primitivos tuvo una función comunicativa, testimonial, de trascendencia. El hombre primitivo buscaba (mediante canales y medios poco sofisticados) dejar huella, o bien, comunicar, mostrar emociones o sucesos. En ocasiones al desarrollar ciertas creaciones, el hombre desconoce los alcances de su obra. Así surge el cine, como un testimonio visual en movimiento: los hermanos Lumière no pensaron que estaban creando arte ni deleite sensorial, pero tampoco el hombre primitivo cuando pintó las Cuevas de Altamira pensó que estaba haciendo arte ni mucho menos un espacio de "esparcimiento" para sus vecinos.

Bajo el cobijo de la Modernidad, en época de Descartes y Newton, se difundió la preeminencia del relato científico como único camino para alcanzar la emancipación de la humanidad; coronando a la razón como entidad positiva y haciendo a un lado a la emoción, menospreciándola, anulando su papel en el desenvolvimiento y evolución de la humanidad.

Así, ciencia y arte se volvieron enemigos (ideológicos) irreconciliables. Sin embargo, es importante tener en cuenta que varios personajes importantes del renacimiento fueron artistas y científicos a la vez. Jonah Lehrer, en una entrevista a BBC Mundo, asegura que la ciencia por sí misma no ha sido capaz de encontrar, en solitario, las respuestas que se ha planteado; incluso, indica Leher: "el arte ha demostrado ser más efectivo que la ciencia a la hora de ofrecer una explicación" (2010, par. 10).

El relato artístico supone interacción, sugiere un vínculo entre quien lo desarrolla y su espectador; de la misma manera, el quehacer científico vincula a los investigadores con sus observadores. Desde una perspectiva fragmentada se suele considerar que el arte "simplemente" demanda contemplación y goce (como si el emocionarse fuera poca cosa); mientras que la ciencia requiere de análisis y verificación.

En este sentido, Emil Awad asegura que todos han "…experimentado alguna vez la emoción que rodea la comprensión de una ecuación matemática, la solución / comprensión de un problema X" (2003, par. 17). No obstante, el arte requiere, tanto para su realización como para su recepción, de una amplia variedad de procesos cognitivos, a la vez que un científico puede experimentar placer al producir un experimento.

Ambos relatos, el artístico y el científico, exploran lo desconocido y buscan traducirlo para el entendimiento humano. Existen muchas convergencias entre arte y ciencia, un ejemplo de intersección radical puede ser, justamente, la ciencia ficción, territorio donde coexiste libremente el matrimonio entre arte y ciencia. Julio Verne parió este género, fusionando la verosimilitud racional de la ciencia con la entelequia desbordada del arte. No en vano Milan Kundera aseguró que "el conocimiento es la única moral de la novela" (2009). Por su parte, Niels Bohr (Nobel de física en 1922) ubicó la naturaleza dual de los electrones, como ondas y partículas, a raíz de una larga observación de la pintura cubista.

Poesía, música, arquitectura, son hijas de las matemáticas. Para manifestaciones visuales como la pintura, escultura, fotografía, las reglas de la proporción son indispensables: "Los artistas han usado la idea de proporción básicamente para introducir realismo a sus obras, y la deformación o alargamientos para promover la ruptura y la distinción" (Giménez, 2009: 14); lo que significa que el arte requiere de la ciencia para poder emocionar al espectador.

Se puede decir que el arte persigue a la emoción y la ciencia al conocimiento; sin embargo, hay que tener presente que ambos son dialógicamente antagónicos y complementarios. "Las sensaciones que genera la adquisición del conocimiento hacen a algunos adictos al estudio" (Awad, 2003, par. 19) y en este sentido, el principal motor de ciertos científicos es, justamente, la pasión por acercarse a las verdades de su disciplina. Y es que existe una buena dosis de emoción en el ejercicio científico y, a la vez, una dosis de conocimiento en el arte.

Aldous Huxley (1991), en su texto *Literature and science*, hace referencia a la interrelación y similitudes que guardan la cultura del hombre de letras, respecto a la del hombre del laboratorio, es decir, el científico. En el tenor de estas "dos culturas", Sharon Ruston (2008) en su texto homónimo, busca demostrar la "complejidad" tanto de la Ciencia como de la Literatura, así como las interrelaciones que se suceden entre ellas. Lyotard (2000), asegura que el "… saber científico no puede saber lo que es el verdadero saber sin recurrir al otro saber, el relato…" (p. 59).

Ahora bien, ambos, arte y ciencia, surgen ante la necesidad que tiene el ser humano de explicarse lo inexplicable. La brecha entre ambos surgió cuando la ciencia fue proclamada como el camino hacia la comprensión inmutable, pretendiendo apropiarse de la "realidad" y la "objetividad" (Abbagnano, 2000). Por otra parte, hay que mencionar que la construcción del conocimiento científico, tal como indica Jesús Galindo (1998), no tiene por qué alejarse del hecho creativo.

Pero no sólo la literatura posee una función narrativa hermanada con la ciencia. Desde los albores del siglo XX, un arte joven asumió la responsabilidad del relato humano, se trata del cine, el cual, desde su más temprana edad, estimuló el diálogo entre ciencia y arte; así, a partir del siglo pasado, el devenir de la humanidad se ha convertido en un relato conformado por imágenes luminosas en movimiento, en una re-presentación luminosa épica, gracias a la imagen cinematográfica.

El hombre primitivo narró sus incipientes aventuras a través de lo que se ha denominado pinturas rupestres, de ahí que se considere que las Cuevas de Altamira, por ejemplo, representan el germen tanto de la comunicación icónica como del arte visual. Por otra parte, la antigua tradición oral inauguró el atesoramiento de anécdotas que viajaron de boca en boca como ejercicio "legitimante" (Lyotard, 2003). Hoy, los relatos transitan de periódico en periódico, de revista en revista, de telenovela en telenovela, de *twitter* en *twitter,* de película en película...

Cine como construcción de realidades posibles

Un espejo itinerante en que se puede reflejar la realidad cultural es, precisamente, el cine, a través de él se puede experimentar el autoconocimiento argumentativamente compartido de las sociedades, es decir, una obra fílmica siempre reflejará la esencia del espacio-tiempo en que es realizada, y por tanto la condición cultural e histórica en que se da.

En el espacio, los decorados se funden con la acción, abrazan las emociones del espectador y le llevan a visitar las ocurrencias de su compañero el tiempo; de esta manera, los lugares, las cosas, cobran vida y significación en su aventura compartida con el personaje-hombre. En un espacio donde lo inanimado se presenta a sí mismo como animado, donde lo que no existe aparece y lo que está deja de verse, retorna el elemento mágico, fantástico; que tanto despierta la curiosidad humana, sólo el cine puede mezclar vida y muerte y revertir el fenómeno de la partida en espacio y movimiento visualmente fluido y perceptible. En este sentido, Gentile, Díaz y Ferrari aseguran que:

> La evolución histórica del cine llevó a los cineastas a crear mundos completamente artificiales mediante los escenarios y decorados, pudiendo identificar diversas y complejas formas de abarcar su construcción. Por otra parte, también se buscó crear la ilusión de realidad más convincente. Cabe destacar que dicha ilusión siempre está sujeta a las convenciones visuales de su época, ya que la ilusión de realidad —verosimilitud— que caracteriza estos tiempos puede resultar poco creíble o hasta ingenua en el futuro (2007: 284).

Ahora bien, la realidad cinematográfica es resultado del esfuerzo muldisciplinario de todos los involucrados en su realización, desde el guionista, el director de arte, el fotógrafo, los editores, musicalizadores, etcétera. Pero hay que decir también que para que

se pueda hablar de la realidad de la obra fílmica es necesaria la participación del espectador; de ahí que, tal como indica Gentile, Díaz y Ferrari: "…la creación del autor, junto a la imaginación del espectador, conjugan el universo de la inteligencia, las emociones, la comunicación, las opiniones, las ideas que constituyen la obra de arte…" (2007: 20). A pesar de que se podría decir que el cine supone la organización de una serie de elementos ficticios, que guardan marcada diferencia con el espacio real, el espectador puede ser interpelado e incluido en la trama, a manera de auto-descubrimiento, esto, gracias a la "realista" imitación de la realidad. Ya lo decía Aristóteles en su *Poética*, que los pintores y poetas sólo imitaban la realidad; pues el cine también la imita.

Es importante recalcar que la puesta en escena fílmica, "…más allá de su función primordial de comunicar una idea, pretende crear la ilusión de realidad en su búsqueda de emoción" (Gentile, Díaz y Ferrari, 2007: 283). Ahora bien, la sensación de realidad de la obra fílmica no sólo depende de la actividad imitativa de los actores, es resultado también de la iconicidad de la obra, es decir, de todos aquellos soportes visuales generados por la iluminación, la escenografía, el vestuario, maquillaje, etcétera.

Aunque se trate de una historia fantástica, los realizadores cinematográficos deben cuidar exhaustivamente ciertos elementos a partir de los cuales se logra la verosimilitud dramática y espacio-temporal, esto permite que, al menos en la lógica interna del relato, lo que se muestra sea creíble. Por ejemplo, para ambientar películas como *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), David Snyder, en su carácter de director de arte, debió crear la ambientación de un posible futuro, lo cual implicó un ejercicio de carácter prospectivo, de mirar adelante, de tratar de imaginar cómo serían ciertas cosas en el futuro.

Cuando Julio Verne escribió sus relatos no existían muchas cosas que él mencionaba, mismas que han sido re-creadas en las adaptaciones cinematográficas que se han realizado a partir de su obra. Para 1869 no existía un barco que se sumergiera como el

Nautilus (nombre de la embarcación de veinte mil leguas de viaje submarino); con el tiempo arribaría el submarino actual.

Diversas películas futuristas han mostrado una serie de supuestos que, con el paso del tiempo, han sido alcanzados, o incluso superados. Lo anterior también es producto, más allá del sentido común o de una imaginación muy desarrollada, de una estrecha relación entre el cine y la ciencia.

Ya decía Albert Einstein que "la imaginación es más importante que el conocimiento". Y, aunque el cine, en especial el comercial, sea muy criticado porque en diversas ocasiones no se apega totalmente al hecho científico, recurre en todo momento a la ciencia para sobrevivir. Ya desde su origen, el cine se mostró como resultado de íntima relación entre ciencia y tecnología.

Como resultado de una larga evolución tecnocientífica, el cine lleva en sí el gen de la Revolución Industrial y de un sinfín de inventos que le precedieron, como la linterna mágica, el zootropo, el fenaquistoscopio y la cámara de fotografía fija. Según indica Vicente Benet (2004: 23) "…el cine es una creación de la técnica y de la vida modernas con las características típicas de los aparatos de la revolución industrial". Dijo Alejo Carpentier: "Toda película importante es una máquina muy difícil de armar, pero que, una vez dotada de todas sus piezas esenciales, comienza a funcionar, con un ritmo arrollador…" (2011: 127).

Hijos de un comerciante de productos fotográficos, los Lumière, antes de la primera exhibición, habían comenzado tiempo atrás sus trabajos de investigación. Los Lumière buscaban la fijación y proyección de imágenes en movimiento, en cuanto lo lograron surgió el cinematógrafo y con éste el éxito internacional.

Los Lumière se dedicaron no sólo a fabricar, sino que también se convirtieron en productores y directores de escena; pero, lo más importante, es que oficialmente son reconocidos como los padres del cine, como los inventores de la máquina que permite la producción, distribución y exhibición de obras cinematográficas que influyen y conmueve a hombres y mujeres de todo el mundo.

Aún cuando los sucesos presentados por el cine no concuerden totalmente con la realidad, sobre todo en los casos en que ciertos efectos especiales persiguen más la espectacularidad que la verosimilitud, hay que mencionar que la realización de dichos artificios, las más de las veces, se vale de ciertos principios científicos.

El director de arte en el cine como investigador

Fue con George Méliès que las obras cinematográficas heredaron del teatro elementos como el guión (derivado de los libretos), maquillaje, vestuario y escenografía. Desde entonces, la fusión entre puesta en escena, puesta en cámara y narración visual en general ha dependido fuertemente de la escenografía, arquitectura y utilería.

La dirección de arte integra diversos subprocesos con el fin de generar y fortalecer la lógica narrativa a través de la utilización del color, la elección el vestuario y todos los objetos utilizados para la ambientación. En este sentido, la dirección de arte supone: "…desarrollar una estrategia visual para la totalidad de la producción. Esto incluye decorados, utilería, vestuario, diseño de las tonalidades, iluminación y con frecuencia ritmo narrativo de la película" (Morguen, en Moguillansky, 2010: 330).

Es mediante la dirección de arte que se recrean realidades posibles, que bien pueden referirse a la re-producción simbólica de escenarios que alguna vez existieron, espacios prospectivos o simplemente imaginarios. En sí misma, la dirección de arte supone una relación interdisciplinaria en la que convergen diseño, arquitectura, teoría del color, fotografía, efectos especiales, físico, química, anatomía, entre otros campos cognitivos.

De acuerdo con Paula Morguen, "…los directores de arte proponen la interrelación entre fotografía, dirección y arte como clave recomendada para un diseño exitoso en el proceso de produc-

ción" (en Moguillansky, 2010: 330). Pero más allá de esto, de manera implícita, muchas veces no concientizada, el director de arte es un investigador que debe mantenerse en constante proceso investigativo en materia de tendencias, historia, anatomía, física, química, materiales, etcétera.

Una de las áreas que posiblemente más ignore el espectador es, justamente, el departamento de arte. El proyecto plástico de una película abarca prácticamente todo cuanto se percibe en pantalla. El trabajo del director de arte comienza mucho antes del rodaje, es decir, durante la preproducción. A partir del momento en que el director de la película se pone en comunicación con su director artístico, ambos trabajan juntos para definir la manera en que se coordinará el diseño visual de toda la obra.

Lo que el viento se llevó, ganadora del Oscar por la mejor dirección artística en 1939, (Victor Fleming, 1939) es ejemplo de una de las producciones más cuidadas de la historia del cine en cuanto a diseño de producción y dirección de arte se refiere. La utilización del *technicolor* exigió un trabajo muy cuidadoso con relación a todos los materiales, texturas y colores utilizados en esta obra. La fotografía de Ernest Haller luce monumental gracias al minucioso trabajo de Lyle R. Wheeler y William Cameron en la dirección artística y diseño de producción respectivamente.

Ambientada en el verano de 1935, la cinta *Expiación, deseo y pecado* (*Atonement*, Joe Wright, 2007) muestra a una pareja de amantes separados para siempre por una hermana envidiosa. Más allá de las fuertes pasiones y emociones encontradas que la cinta puede despertar en el espectador, esta obra logra reproducir escenarios, vestuarios, peinados, etcétera, correspondientes a la Segunda Guerra Mundial.

El cine puede ser capaz de subir a su espectador a bordo de una máquina del tiempo que bien puede ir para delante o para atrás. Nominada al Oscar por mejor dirección de arte, *Atonement* muestra una reproducción bastante fiel de un evento específico de la Segunda Guerra Mundial, sucedido en mayo de 1940, donde cientos de sol-

dados aliados se organizan en filas antes de la evacuación desde la playa de Dunquerque ubicada al norte de Francia. Se dice que gracias a esta maniobra conocida como "Operación Dínamo" fueron salvados de morir a manos de los nazis cerca de trescientos mil soldados.

Ya decía Aristóteles que las artes ejercitan la imitación (2001). La secuencia de *Expiación, deseo y pecado* contiene una escena que imita una fotografía de archivo histórico durante la evacuación de la *Operación Dínamo*. A continuación se observa la fotografía original y la reconstrucción fílmica.





Imagen 1. Tomada de www.35milimetros.org/2011/05/plano-secuencia-expiacion-deseo-y-pecado/

A pesar de que el ángulo que muestra la fotografía de la izquierda no es exactamente el mismo que se observa en la escena de la película, puede notarse que la película evoca la formación durante la evacuación. Para lograr este efecto realista, el director de arte hubo de documentarse sobre el hecho histórico, además de que tuvo que investigar todos los elementos necesarios para ambientar la situación, desde las características geográficas y climatológicas del territorio en que se dio el evento, hasta el tipo de texturas de los uniformes, los peinados, tipo de armas, y demás objetos de utilería.

Otra escena que *Expiación, deseo y pecado* recrea, es la que se incluye a continuación.



Imagen 2. Tomada de www.35milimetros.org/2011/05/plano-secuencia-expiacion-deseo-y-pecado/

Que especialistas en Historia reconozcan la calidad de la reproducción visual de las fotografías indicadas, se debe a un exhaustivo proceso de documentación sobre hechos históricos archivados, tal como menciona Daly:

> Con el trabajo de reunir material gráfico, escrito, audiovisual etcétera, se busca documentar esta secuencia lo más veraz, auténtica posible donde la planificación del proyecto arquitectónico juega un rol fundamental para potenciar la imagen de destrucción, durante un hecho bélico tan relevante como lo fue la Segunda Guerra Mundial (Daly, par. 3).

Antes de iniciar cualquier rodaje, el departamento de arte comienza a trabajar en el desarrollo del concepto visual, el cual se encuentra integrado, sobretodo, por una determinada concepción espaciotemporal. El director de arte es responsable de las áreas de escenografía, ambientación, vestuario, maquillaje, utilería; todo esto en coordinación con las áreas de imagen y sonido. La dirección de arte supone "…la búsqueda y definición tanto de los espacios como del estilo que tendrá la película" (Vera, 2005: 76).

Para ilustrar un poco más el proceso de investigación que realizan el director y el diseñador de producción durante la concepción de la plástica o diseño iconográfico de una película, se desglosa a continuación lo que podría considerarse como el proceso de abstracción-investigación-ejecución de escenarios.

Etapa 1. Preparación

1. Revisión del guión o del proyecto inicial. Puede darse el caso de que se comience a planear la plástica de la película aún cuando el guión no esté totalmente terminado, en esos casos el guionista trabaja de cerca con el departamento de arte.
2. Análisis de los objetivos del director. De acuerdo con los propósitos estéticos y emocionales del mensaje que se desea transmitir, el departamento de arte realiza un análisis de las posibilidades. Durante esta etapa se crea la paleta de color, es decir se seleccionan las familias cromáticas a través de las cuales se logrará, por ejemplo, un efecto de calidez o frialdad emocional al interior de la trama.
3. Delimitación del área o espacio. Para diseñar escenarios, utilería, etcétera, se requiere de una delimitación muy precisa del espacio en que se ubicará la historia. El contexto

espacial es muy importante, ya que de éste dependerá en gran medida el diseño visual de una cinta.

4. Definición del horizonte temporal. Si se trata de una película ubicada en el siglo XIV, el departamento de arte debe realizar una profunda documentación sobre las costumbres, arquitectura, vestidos, peinados, etcétera, de aquella época.
5. Definición de los recursos asignados. Evidentemente, es muy importante analizar el presupuesto con que cuenta el departamento de arte antes de realizar su primera propuesta.
6. Técnicas a emplear. Se elabora una propuesta que incluye un análisis de los materiales requeridos para poder logar cada uno de los efectos que se tienen proyectados.

Etapa 2. Desarrollo

1. Buscar la opinión de expertos. Para desarrollar el concepto que se ha creado para "x" película, puede ser necesario entrevistarse con expertos de distintas áreas con el fin de resolver algunos procesos o diseños. Ya sean arquitectos, historiadores, químicos, físicos, anatomistas, los expertos pueden participar de dos maneras en las películas: a) como asesores directamente involucrados durante la creación y ejecución del concepto, b) como asesores externos, únicamente responden dudas y orientan al equipo de producción pero no se involucran con el trabajo. Existen productoras cinematográficas que cuentan con científicos contratados de planta para realizar experimentos e investigaciones que puedan servir para la generación de ciertos efectos en el cine.
2. Sistematización de opinión de expertos. Se retoma la información obtenida y se complementa con la investigación bibliográfica, hemerográfica o videográfica realizada pre-

viamente. También se puede recurrir, en algunos casos, a entrevistas directas con personas involucradas en ciertos sucesos o que haya habitado en ciertos lugares.

3. Desarrollo del concepto. Una vez que se ha recurrido a expertos de distintas áreas, que se ha realizado una documentación pertinente sobre el contexto espacio temporal que se desea recrear, se procede a establecer detalladamente el concepto a desarrollar.
4. Análisis del concepto. El concepto es analizado en conjunto por el director, el productor y el departamento de arte. En caso de que ser autorizado se procede a su realización.
5. Ejecución del concepto. Durante este proceso pueden intervenir distintos especialistas que pueden ir desde maquillistas, carpinteros, pintores de brocha gorda, químicos, biólogos, escultores, arquitectos, etcétera.

Tal como se ha podido observar, al momento en que el director de arte comienza a trabajar en el diseño de una película, se despliega un exhaustivo proceso de búsqueda propio de cualquier investigador. Otra actividad relacionada con el cine que requiere de un exhaustivo proceso de investigación es la restauración de la obra fílmica, de la cual se presenta una breve reflexión.

La restauración de la obra cinematográfica como manifestación artístico-investigativa

A partir de la necesidad de proteger el patrimonio cultural es que se han generado diversas estrategias para proteger y reparar diversas obras artísticas. Es hasta el siglo XIX que se puede hablar del restaurador de arte como tal. Los restauradores de arte se encargan de conservar, mantener o, incluso, reconstruir objetos,

generalmente, antiguos o que han sido dañados por accidentes o procesos climatológicos o víctimas del paso del tiempo.

Con el advenimiento de la restauración como actividad formal, se observa cada vez más una retroalimentación constante entre los distintos campos científicos y artísticos. Científicos como Michael Faraday han realizado exhaustivas investigaciones con respecto a los daños que puede generar a la obra artística en general el medio ambiente.

La restauración artística surge sobre todo por el afán de reconstruir o proteger edificios y obras de la arquitectura antigua o dañada por efectos climatológicos corrosivos. La pintura y la escultura también han propiciado el despliegue de la restauración y la convergencia entre arte y ciencia, pues se ha requerido de una profunda investigación, por ejemplo en el ámbito de la química, para analizar y desarrollar los materiales idóneos.

En general, la restauración de la obra artística ha supuesto sobre todo en países como Italia: "…la publicación de textos especializados de carácter científico" (Mateinni, Moles, 2008: 15). Al especialista que se dedica a la restauración artística se le denomina restaurador o conservador, el cual es un sujeto multidisciplinario que debe dominar una serie de conocimientos teóricos, técnicos y científicos en distintos campos cognitivos como: física, química, biología, historia, historia del arte.

Antes de realizar una restauración artística, es de vital importancia recurrir a una "…aplicación metódica y estructural de la investigación diagnóstica…" (Mateinni, Moles, 2008: 11). El restaurador o conservador analiza, diagnostica y, finalmente, modifica el estado de la obra artística que se le encarga; pueden ser contratados para preservar todos los materiales de un museo, una galería, o bien, para la reconstrucción de obras específicas.

Hablar de la restauración de la obra artística en los últimos años ha implicado la intersección entre distintas disciplinas científicas. Debido al exponencial avance científico y tecnológico de las

últimas décadas, se ha observado un evidente desarrollo disciplinar y multidisciplinar en aquellos campos del conocimiento que intervienen en las actividades de restauración. Tal como indica "Hoy por hoy, ciertas investigaciones, así como algunas delicadas intervenciones de restauración, necesitan obligatoriamente recurrir a puntos de vista y métodos científicos" (Mateinni, Moles, 2001: 13).

Gracias a los avances de la tecnociencia actual, se han podido restaurar películas como *Lo que el viento se llevó*, *Casablanca*, *Ciudadano Kane*, *El crepúsculo de los dioses*, entre otras. Con la llegada de las nuevas tecnologías digitales, la restauración de las películas antiguas se ha facilitado enormemente, ya que mediante una serie de algoritmos se logra renovar la imagen sin tener que tocar físicamente la película. Anteriormente, para restaurar una película había que trabajar durante horas cuadro por cuadro, tomando en cuenta que cada segundo está conformado por 24 cuadros, si pensamos en una película con 90 minutos de duración (una hora y media) estaríamos hablando de 129 mil 600 cuadros que restaurar.

La restauración de películas, tradicionalmente, ha sido realizada por historiadores del cine, archiveros, etcétera; sin embargo, en la actualidad se requiere de especialistas capaces de analizar y elaborar ciertas sistematizaciones avanzadas. La restauración digital consiste en la extracción de información de los fotogramas anteriores y posteriores para insertarla en aquellos que se encuentren dañados; esta acción que ha facilitado tanto la labor de los restauradores es resultado de cientos de horas de investigación.

Sin embargo, es importante indicar que no todas las películas son candidatas para la restauración electrónica automática. Recientemente, al restaurar la cinta *Yellow submarine* fue imposible utilizar medios electrónicos, fue necesario realizar el trabajo fotograma por fotograma, esto debido a que la película es una animación original compuesta de fotogramas dibujados a mano.

Cuando trabajan con obras muy deterioradas, los restauradores de la obra cinematográfica tienen que hacer un profundo análisis del estado de la película, además de pruebas diversas de los químicos y materiales requeridos para lograr un trabajo lo más cercano posible a la obra original. Este trabajo, además de ser laborioso, exige una gran responsabilidad, sobre todo cuando se trabaja con los negativos originales, pues bajo ningún motivo se puede afectar el contenido original ni el soporte en que se encuentra la película.

La restauración de una película puede darse en los siguientes casos:

a. Un autor que al paso del tiempo desea mejorar su obra
b. Reconstrucción o restauración de películas inconclusas
c. Reconstrucción o restauración de obras terminadas, muchas veces clásicas o muy antiguas y que nos e cuenta con el director.

Gracias a estos procesos, los espectadores modernos han podido disfrutar de películas antiguas completamente restauradas, tal es el ejemplo de la cinta alemana *Nosferatu* (Murnau, 1922), cuya reconstrucción fue exhibida por primera vez a finales de la década de los ochenta. Se dice que la película más restaurada de la historia del cine es la mítica *Metrópolis* (Fritz Lang, 1927). Gracias al descubrimiento de una copia original que se encontraba en el museo del cine de Buenos Aires, la obra pudo ser restaurada, incluso se logró incluir escenas que hasta el 2008 (año del hallazgo) se consideraban perdidas.

Además de los procesos químicos y tecnológicos que debe conocer y dominar el restaurador de la obra fílmica, es indispensable, tal como indica Loperena, que el restaurador conozca: "…la historia de la película, y también debería conocer los demás trabajos del mismo director y el cine del periodo" (Loperena, 2008: 39).

Lo anterior significa que el especialista de la restauración fílmica debe ser un sujeto multidisciplinario, e incluso transdisciplinario, capaz de pasar de una disciplina a la otra para ejecutar fielmente su labor.

A manera de cierre

Las barreras entre los relatos artístico y científico cada vez se diluyen más, al punto que, en la actualidad, diversos científicos y artistas buscan generar proyectos conjuntos. Tal parece que la etapa en que ambos relatos fueron enemigos irreconciliables comienza a esfumarse poco a poco. Como producciones humanas, ciencia y arte se contraponen y a la vez se complementan. A pesar de que los científicos buscan interiorizar la información que reciben del exterior, y los artistas pretenden exteriorizar las emociones; ambas dependen de una sistematización, de un emocionar, de un comunicar: de la cultura homínida en su máxima expresión.

A pesar de que, sobre todo a partir de la Modernidad, la ciencia ha sido relacionada con la razón, la verdad, el acto del pensamiento y la organización cognoscitiva del mundo, mientras que el arte ha sido "relegado" como una mera organización de la experiencia afectiva (Thompson, 1996); existe una gran zona de concordancias donde la construcción artística se alimenta de la ciencia, tanto en sus discursos como en sus métodos y técnicas, de la misma manera que la ciencia puede manifestarse como resultado de una serie de procesos creativos y afectivos (Galindo Cáceres, p. 1998).

En el mundo contemporáneo, la humanidad sigue experimentando necesidad de pertenencia, es decir, requiere saberse parte de una pareja, una familia, un grupo, un continente, un planeta o una galaxia; dichas necesidades son satisfechas, en cierta medida, por el cine; en este sentido Declan Mcgrath y Felim Macder-

mott, aseguran que los filmoespectadores se reúnen: "…alrededor de la luz vacilante de la pantalla de cine, igual que nuestros ancestros se reunían alrededor de la fogata para escuchar a los bardos" (2003: 11).

Y es que el cine fusiona tanto la necesidad de auto-representación de las manifestaciones rupestres, como la oralidad de los primeros relatos. Agregan Mcgrath y Macdermott que: el "*testigo de la narración les fue entregado a los guionistas, en tanto que herederos de la tradición oral...*" (2003: 8-9). Así, el cine se ha posicionado como uno de los canales más importantes mediante los cuales los seres humanos pueden contarse unos a otros los relatos que les impactan o les inquietan.

Asegura Marie Anne Guerin (2004): "No hay cine sin relato. Las películas son depósitos de tiempo. Las películas son intermediarios narrativos entre la realidad y el ejercicio de invención de historias…" (p. 12). Y ya sea que cuente verdades o mentiras, el cine es una vía para legitimar el sentido de lo humano a escala individual, social y biológica (especie).

La obra fílmica no sólo vive en una caja de ensueño, también brota de una máquina de realidades, es capaz de mostrar comedia, pero también sabe del pesar ajeno, de las angustias que vive la gente. El cine es un gran mago de las emociones, capacitado, cuando se lo propone, para hacer reír o llorar; para hacer desear y odiar; para mostrar la crudeza de la realidad humana y social cuando ni él mismo puede guardarse tanta aflicción.

Fuentes

Bibliográficas

ABBAGNANO, N., *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
ARISTÓTELES, *Poética,* Ediciones Colofón, México, 2001.
CARPENTIER, A., *El cine, décima musa,* Edición del Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC), La Habana, 2011.
GALINDO, J., *Técnicas de investigación en sociedad*, *Cultura y Comunicación,* Pearson Adisson Wesley, México, 1998.
GIMÉNEZ, J., *La proporción: arte y matemáticas*, Biblioteca de Uno, España, 2009.
HUXLEY, A., *Literature and science,* Ox Bow Press, USA, 1991.
Lyotard, F., *La condición posmoderna,* Editorial Cátedra, España, 2000.
MATEINNI, M. Moles, A., *Ciencia y restauración,* Editorial Nerea, Andalucía, 2001.
MATEINNI, M. Moles, A., *La química en la restauración*, Editorial Nerea, San Sebastián, 2008.
RUSTON, S., *Literature and science,* D.S. Brewer, Reino Unido, 2008.
LOPERENA, E., *Historia, teorías y cine*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2008.

Electrónicas

Awad, Emil. Arte con ciencia, ciencia con arte. Publicación Arte, ciencia luz. Universidad Veracruzana, México. 2003
http://www.uv.mx/acl/paginas/Arte-1.htm
Fecha de consulta: 27 de febrero de 2011.
www.35milimetros.org/2011/05/plano-secuencia-expiacion-deseo-y-pecado/
Consultado: 21 mayo 2011.

La investigación sobre la ópera mexicana

Jesús David Camalich Landavazo
Departamento de Bellas Artes
Universidad de Sonora, México

Introducción

Diversas fuentes han hablado, de manera descriptiva, sobre la ópera mexicana. Desde la primera fuente que personalmente conozco, el libro *Music in Mexico. A Historical Survey* escrito en 1952 por el doctor Robert Stevenson y publicado en Nueva York, hasta el *Diccionario de la ópera mexicana* escrito en 2003 por José Octavio Sosa, libro editado por Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) en México, la literatura sobre este tema generalmente menciona el título, su autor, la fecha de composición, el reparto, la orquestación, su fecha de estreno (en caso de haberlo tenido) y alguna reseña periodística sobre la presentación pública.

Desafortunadamente son casi nulos los escritos sobre el estilo de composición de un autor determinado. En ocasiones se habla de algunas generalidades sobre el ambiente musical utilizado por el compositor, como lo muestra la siguiente reseña escrita por quien se firma como Junius (De la Vega, 2002: 105), que apareció en 27 de junio de 1962, en el periódico *Excélsior* en la Ciudad de México, sobre la ópera *Misa de seis* de Carlos Jiménez Mabarak:

> Jiménez Mabarak, uno de los compositores más distinguidos de nuestro medio artístico tiene en su haber un gran número de obras

> de todas clases… Esta ópera, según él nos ha manifestado, está fundada sobre una sola serie básica, que como es bien sabido, puede variarse de muchas maneras diferentes. Esto no obsta para que, en ocasiones, recurra él al sistema tonal, y así observamos que el cuarteto final, por más "serio" que se le suponga, nos suena como algo de Puccini (esto no es reproche, sino al contrario). También notamos que a veces se oyen sonoridades que recuerdan a Stravinsky o frases con un dejo debussiano. De todos modos es un esfuerzo loable y muy interesante, y lo que más nos agradó fue la orquestación, en la que figura un piano, por cierto muy bien tocado por la señorita María Elena Barrientos.

Escritos como éste normalmente es como aparecen en las diversas publicaciones sobre la ópera mexicana. Se habla de la obra en general, de cómo estuvieron las interpretaciones de los solistas, del director, del vestuario, de la escenografía, es decir, aspectos descriptivos de la función. Espero con este trabajo iniciar el proceso de análisis sobre la ópera mexicana, al hablar, además de la descripción de la obra, sobre el estilo de composición de su autor, de las posibles influencias recibidas y algunos aspectos sobre el proceso de edición de la partitura proceso previo a la presentación pública.

Permítanme, iniciar este trabajo con un resumen del amplio campo de investigación que se tiene en la ópera mexicana. Este resumen está basado en el libro *Diccionario de la ópera mexicana* escrito por José Octavio Sosa.[1]

En el siglo XIX, se compusieron 68 óperas.

- 15 con libreto en italiano.
- 11 con libreto en español.

[1] La información de los siglos XIX y XX, fueron tomadas de: Jesús David Camalich Landavazo, (2008), *An edition and performance of Manuel Henriquez's Mexican chamber opera Malinalli*, Tesis de Doctorado, Arizona State University. Páginas 2-3. La información del siglo XXI, está basado en información que he recibido de amigos compositores, funciones a las que he asistido o pláticas con amigos sobre el tema.

- 42 sin información referente al libreto.
- 32 óperas tuvieron presentaciones públicas.
- Alrededor de tres o cuatro de estas óperas se han vuelto a presentar públicamente después de su estreno.

En el siglo XX, se compusieron 140 óperas.

- 76 con libreto en español.
- 17 con libreto en italiano.
- 2 con libreto en francés.
- 5 con libreto en inglés.
- 1 con libreto en portugués.
- 1 con libreto basado en sonidos de animales.
- 47 óperas no tienen información referente al libreto.
- 72 óperas tuvieron presentaciones públicas.
- 14 tuvieron el privilegio de ser grabadas.
- Alrededor de diez de estas óperas se han vuelto a presentar públicamente después de su estreno.

En el siglo XXI, se han compuesto 10 óperas.

- Todas con libreto en español.
- Todas tuvieron presentaciones públicas.
- No tengo información si alguna de estas óperas fueron grabadas.
- Ninguna de estas óperas se han vuelto a presentar públicamente después de su estreno.

Analicemos un primer ejemplo de una ópera mexicana del siglo XX.

Malinalli *de Manuel Henríquez Romero*[2]

En junio de 2006, tuve la fortuna de conocer al compositor mexicano don Manuel Henríquez Romero, padre de la entonces secretaria Académica del Conservatorio Nacional de Música de México, maestra Isolda Henríquez, quien amablemente me ayudó a contactar a su padre y así hacer una cita con él. En dicha reunión, le manifesté mi deseo de revisar, editar y presentar públicamente su obra titulada *Malinalli*, como tema de mi tesis doctoral en la Escuela de Música de la Universidad Estatal de Arizona, en la ciudad de Tempe, Arizona, en los Estados Unidos de América.

Don Manuel accedió a esta petición y él mismo me prestó su obra para sacarle una copia y así iniciar el proceso de revisión y edición de esta ópera, proceso que me llevó poco más de un año de trabajo. Finalmente los días 2 y 3 de abril de 2008, presenté públicamente esta ópera en versión de concierto con el coro y ensamble del Lyric Opera Theatre de la Universidad Estatal de Arizona, con Laura Black en el rol de doña Marina e Iván Sotelo-Durán como don Hernán Cortés, lo que significó la tercera y cuarta presentación de esta ópera. Las dos primeras, también en versión de concierto, habían sido los días 12 y 13 de febrero de 1993 en las ciudades de León y Guanajuato en el estado de Guanajuato en México, con Lourdes Ambriz como doña Marina y Jesús Suaste como Don Hernán Cortés, con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato, el Coro Miguel Bernal Jiménez, dirigidos por el compositor.

Malinalli es una ópera de cámara compuesta en 1992 por don Manuel Henríquez Romero, basada en el libreto en español escrito por Miguel Rodríguez Martínez. La ópera narra diversas situacio-

---

[2] Toda la información contenida en este subtítulo está tomada de Jesús David Camalich Landavazo, (2008). *An edition and performance of Manuel Henríquez's Mexican chamber opera* Malinalli, tesis de doctorado, Arizona State University, Estados Unidos de América, así como información general de experiencias personales derivadas del proceso de investigación y redacción de la misma tesis.

nes históricas en la vida de Hernán Cortés, doña Marina y Martín Cortés, hijo ilegítimo de ambos, durante y después de la conquista de México. A través de la ópera, Malinalli usa el nombre español que recibió en su bautismo el 20 de marzo de 1519: Marina. Existe mucha literatura donde se discute su nombre.[3] La literatura la menciona como Malina, Malintzin (nombre dado por los aztecas, donde la terminación "tzin" denota nobleza), Malinalli (décimo segundo día del calendario azteca), Ixkakuk (nombre dado por la tribu maya) y Marina de Jaramillo (después de su matrimonio con Juan de Jaramillo, capitán del ejército de Cortés, en 1524). Años más tarde y hasta la actualidad, se le conocería como La Malinche.

Esta ópera tiene solamente dos personajes y coro mixto: Marina interpretado por una soprano y Hernán Cortés interpretado por un barítono. El coro mixto no tiene la función de un personaje, como es usado en la ópera durante el siglo XVIII y XIX. Tiene la función del "coro griego", un personaje externo quien describe y sintetiza la psicología general y las reflexiones en un momento determinado de la ópera.

Cada uno de los tres actos en que se divide esta ópera, está situado en un lugar y una época diferente. El primer acto, se ubica en la tienda del conquistador don Hernán Cortés en el real levantado cerca del asentamiento de la Villa Rica de la Vera Cruz, hacia noviembre de 1519. El segundo acto, se ubica en una de las habitaciones en la residencia para el conquistador en la Villa de Coyoacán, hacia mediados de 1522. El tercer acto, se ubica en el campamento del conquistador en Ostotipac, cerca de la actual ciudad de Orizaba, en el estado de Veracruz, hacia 1524.

De igual manera, cada uno de los actos representa una situación social diferente en la vida de Malinalli. En el primer acto, de-

[3] Sugiero los siguientes artículos donde se discute el nombre de Malinalli. Carlos Romero Giordano, "¿Malinche o Malinalli?", *México desconocido*, Número 341, (Julio 2005). Joanne Danaher Chaison, "Mysterious Malinche: A case of mistaken identity", *The Americas*, Volumen 32, No. 4 (Abril 1976), consultado en www.jstor.com. Otila Meza, "Malinalli Tenépal, la gran calumniada", Primera edición, México, Editores Asociados Mexicanos, 1985.

bido a su estatus de princesa, Malinalli conocía el idioma náhuatl y el maya, convirtiéndose en la traductora de Cortés y después en su concubina. En el segundo acto, aparece como la madre de Martín, hijo ilegítimo de Don Hernando y Doña Marina. En el tercer acto, ella termina como esclava al ser obligada a casarse con Juan de Jaramillo. Ella acepta su destino sin decir palabra. Esta era la situación de la mujer quien fue educada para servir a los hombres en todo sentido, sin voluntad propia, además de no tener voz y voto para tener control de su propia vida. En el libreto de la ópera, se asume que Cortés amaba a Malinalli, pero Otila Meza en su libro *Malinalli Tenépal, La Gran Calumniada* (Meza, 1985: 10) sintetiza su vida con la siguiente frase:

> No le dieron opción. Su trabajo estaba siempre monitoreado, y ella sabía que alguna objeción de su parte podría significar la muerte. La mantuvieron separada de todos, así no podría traicionar a su señor.

Estilo musical del compositor

Como sucede con la mayoría de los compositores mexicanos que han abordado la ópera, *Malinalli* es la única ópera de Manuel Henríquez Romero. La obra está dividida en tres actos, iniciando con una obertura y cada acto con un preludio. Cada uno de los actos tiene una estructura interna muy libre, lo cual es consistente con la estructura general de la ópera a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Tanto en la partitura orquestal completa así como en el libreto, no se especifican las características vocales para los dos personajes. Por esta razón, dos aspectos fueron considerados para escoger a los miembros del reparto: el análisis de la línea vocal y a quién el compositor escogió para el estreno de la ópera.

El texto es continuamente silábico, es decir, una nota por sílaba. En este aspecto, la fluidez de la música está íntimamente ligada a la fluidez del texto. Esto no significa tener muchas variaciones del tempo en la línea melódica. Más bien, es para mantener una fluidez a una velocidad consistente dentro de esa sección de la obra. El texto está dividido en pequeños monólogos, los cuales se van intercalando entre Cortés y doña Marina, como narración de los diversos momentos en la vida de ambos personajes: de su nacimiento e infancia, otros de las batallas libradas juntos; sobre el hijo que formaron y que representa el inicio de una nueva raza, la del mestizaje; sobre el futuro que les depara, las acciones futuras de Cortés en relación a Marina, etcétera. En términos generales, las líneas melódicas están escritas para mantener una atmósfera de conversación y de reflexión durante toda la obra.

Existen tres momentos de la obra, en que se puede establecer una sección en forma de canción libre, con una estructura también muy libre. El primero es el inicio del segundo acto, donde la obra inicia con un poema de León Felipe, para continuar con la reflexión de Marina sobre su hijo Martín. La segunda parte, es el inicio del tercer acto, con la reflexión de Cortés sobre el futuro de su relación con Marina. En esta sección, la melodía de Cortés tiene una muy clara y marcada relación melódica al segundo movimiento del *Concierto de Aranjuez* de Joaquín Rodrigo. La tercera parte, es el final del tercer acto y final de la ópera, donde Marina reflexiona sobre cómo ha sido su vida. Los siguientes versos lo demuestran:

> Nadie puede escapar a su destino:
> Esclava he sido… y sigo siendo esclava.
> Hoy como ayer, mi voluntad no cuenta
> Para escribir el libro de mi vida…
> Quiera Dios que Marina, la cristiana,
> Más fuerte sea esta vez que Malinalli,
> Y que pueda llenar con los recuerdos

> Las horas desoladas que me aguardan…
> ¡Tiempo para vivir de la memoria…
> Sombra que se proyecta en el mañana![4]

Un detalle divertido en el proceso de montaje de esta ópera durante la primavera de 2008, se dio cuando la soprano seleccionada, la señorita Laura Black, soprano estadounidense que no habla español y quien se aprendió el texto a través del Alfabeto Fonético Internacional, se quejaba, durante los ensayos con la siguiente frase: "¡There are so many words!" (¡Son muchas palabras!).

La orquestación es para dos flautas, piano, percusiones y cuerdas. La sección de percusiones está formada por tambor militar, huéhuetl que es un tambor azteca, triángulo y los platillos.

Normalmente, en la ópera tradicional, existen algunos elementos dentro de la orquestación que describen a cada uno de los personajes o se asocian a alguno de ellos. Muchas veces estos elementos pueden ser pequeñas melodías, o cierto grupo de instrumentos que acompañan a determinado personaje. El ejemplo más notorio son las óperas de Wagner, quien con su *leitmotiv* asignaba determinada melodía a determinado personaje o determinada situación.

En *Malinalli*, la orquestación es muy similar para ambos personajes. Normalmente la flauta dobla la línea de la soprano y cualquier instrumento de la sección de las cuerdas dobla la línea del barítono. No hay nada en la orquestación que sugiera la necesidad de una voz grande. Frecuentemente la melodía de Marina está doblada por los primeros violines y la melodía de Hernán Cortés está doblada por el violonchelo o la viola. Ocasionalmente los primeros violines doblan la melodía de Cortés.

El libreto define a Marina como una hermosa princesa india, quien es muy inteligente y bien educada. Ella puede hablar tres

[4] Camalich Landavazo, J. *Op. cit.* página 76. Libreto completo. Líneas 951 hasta 954 y líneas 963 hasta 968.

idiomas diferentes y era totalmente fiel y leal a su hombre: Hernán Cortés. La partitura define a Marina como soprano, sin dar ninguna característica adicional como lírica, ligera, de coloratura, dramática, etcétera.

La velocidad de la línea melódica es lenta, con muchas palabras que cantar. No hay recitativos, arias o ensambles, partes tradicionales de la ópera desde el siglo XVII a la primera mitad XX. No hay pasajes rápidos o con coloraturas. La línea melódica se mantiene en la parte central y alta del registro central, moviéndose hacia el registro agudo y regresando al registro central. El ritmo está compuesto para seguir la fluidez del lenguaje y del discurso del texto.

Basado en estas características, se decidió que una soprano lírica sería la mejor selección para este personaje en lugar de alguna soprano con mayor peso en la voz. La psicología y el análisis de personaje para Marina están en concordancia con este tipo de voz. Lourdes Ambriz, la soprano mexicana seleccionada por el compositor para cantar el estreno, es una soprano lírica.

El libreto define a Cortés como capitán del ejército español. Es el líder en la conquista de México. Es una persona muy inteligente, con un carácter muy complejo. Es de carácter rudo pero no cruel. Además, es un hombre muy religioso, pero también es un “Don Juan”. Ama a muchas mujeres, a pesar del hecho de que está casado.

La partitura define a Cortés como un barítono. El tempo de la línea melódica es muy similar a la de Marina, además de que requiere un muy buen registro grave. Generalmente el personaje se mueve en el registro central con algunas notas en el registro agudo. Varias secciones están marcadas en el registro grave, requiriendo una excelente dicción y fluidez del discurso.

El registro de la voz sugiere que este personaje es mejor para un bajo-barítono que para un barítono lírico. Por lo general, el tempo de Cortés es más rápido que el de Marina. Esto es por la psicología del personaje. Jesús Suaste, el barítono mexicano se-

leccionado por el compositor para el estreno de esta ópera, es un barítono, pero con un excelente registro grave.

En conclusión, la ópera *Malinalli* de Manuel Henríquez Romero está compuesta sobre un estilo de "monólogo acompañado", en donde la psicología de cada personaje está reflejada en la fluidez de la música. La música no tiene relación con la psicología de cada personaje; tiene relación con el texto. Cada frase, parte de solista, monólogo o diálogo refleja un estado del pensamiento de los personajes. El drama define la fluidez y velocidad de cada sección.

El compositor define a *Malinalli* como una "ópera" con una estructura completamente libre. Este es un ejemplo de la ópera mexicana de la segunda mitad del siglo XX, en donde la forma es completamente libre, y la psicología y emoción de cada personaje en una específica sección establece la fluidez de la música. Creando música que responde directamente al texto, las emociones y las situaciones, la ópera se mueve en dirección completamente diferente de aquellas en donde la forma musical se debe de tomar en cuenta para definir el movimiento musical de la obra.

Analicemos, a continuación, un segundo ejemplo con una opereta mexicana del siglo XIX.

El pajecillo de Felipe V *de Antonio de Mária y Campos*

Durante junio de 2006, haciendo las investigaciones para mi tesis de doctorado en la Escuela de Música de la Universidad Estatal de Arizona, me enteré de la existencia de don Antonio al encontrar la ópera trágica *Olga de Monterrojo* en la Biblioteca del Conservatorio Nacional de Música y algunas otras obras en la del Centro Nacional de las Artes. Mi interés por las obras líricas de don Antonio empezó hasta la primavera de 2009, cuando, a través de la Universidad de Sonora de la que soy profesor de tiempo completo,

solicité apoyo para un proyecto de investigación sobre la zarzuela *El Rey Domingo I*. En agosto de ese año, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública federal me aprobó ese proyecto a través de la Universidad, y es así como iniciaron los trabajos de rescate, revisión, edición e investigación de esa zarzuela así como investigar el estilo de composición operística de Antonio de Mária y Campos. Durante la investigación, el título a investigar cambió por la opereta *El pajecillo de Felipe V*, ya que de la zarzuela solamente se tiene la partitura orquestal completa, pero sin el texto ni el libreto de la obra.

Es así, que después de un arduo trabajo de dos años y medio, se llevó a escena la opereta *El pajecillo de Felipe V* con el Taller de Producción de la Licenciatura en Música, con presentaciones públicas los días 13 y 14 de abril del 2012 en el Salón de Convenciones del Centro de las Artes de la propia Universidad y posteriormente con la Compañía de Ópera de Hermosillo el 27 de mayo de 2012 en el Teatro de la Ciudad de la Casa de la Cultura de Sonora. Estas tres presentaciones se realizaron en la ciudad de Hermosillo, estado de Sonora, México. Con esto, se estableció una efeméride importante dentro de la ópera mexicana, al restrenar esta opereta 120 años después estar en escena por primera vez, aquel lejano 25 y 27 de diciembre de 1892, en el Teatro Principal de la Ciudad de México, bajo la batuta del compositor.

Al igual que *Malinalli*, esta opereta mexicana del siglo XIX está basada sobre un personaje histórico: El Rey Felipe V de España, que reinó ese país desde 1700 hasta 1746, convirtiéndose así en el primer rey de España de la dinastía de los Borbón. La literatura lo describe como "una persona inteligente, voluntarioso y obstinado en extremo... era el rey el que se ocupaba directamente de la política exterior y de los asuntos internos despachando con ministros y Consejos, siempre que su enfermedad no lo sumiera en una crisis". Todos los aspectos de carácter y de la vida en la corte están incorporados en el análisis de personaje y en el montaje escénico de la opereta.

El pajecillo de Felipe V es una "opereta dramática en un capítulo, basado en un episodio histórico escrito en verso por don Emilio Mozo de Rosales y arreglado a la escena mexicana por don Gilberto Gómez Llata, con música del maestro Antonio de Mária y Campos, quien dedicó respetuosamente esta pequeña obra al director del Conservatorio Nacional de la República Mexicana, señor don Alfredo Bablot y al digno cuerpo de profesores de dicho plantel. México, 1892." En el libreto original, del cual saqué fotografías digitales de buena calidad, el nombre de don Alfredo Bablot está borrado. Posiblemente don Antonio borró la dedicatoria por la muerte del maestro Bablot acaecida el 7 de abril de 1892.

Aquí apareció el primer aspecto de la investigación que hay que resolver. En la partitura orquestal fechada en 1891, la opereta está dividida en un Capítulo, con una introducción y seis números musicales, pero en la partitura para voz y piano, que asumo se fechó en 1897, porque ese año esta opereta participó en un concurso en Guatemala, obteniendo la medalla de bronce, la obra tiene una arieta y un intermezzo agregados, y está dividida en dos actos. Para las presentaciones de este año, la obra quedó en dos actos con los nueve números musicales.

Otro aspecto, fue la revisión del libreto y su cotejo con la partitura. En el escrito del libreto se encontraron muchas faltas de ortografía, signos mal escritos, pero también palabras con la ortografía de esa época y que ha cambiado según las modificaciones de la Real Academia Española. En la edición, se corrigieron las faltas de ortografía, pero se dejaron aquellas que le dan al libreto el haber sido escrito en 1891, según las reglas de la época y la manera de escribir del libretista. Por otro lado, se cotejó el texto con la partitura para agregar aquellos fragmentos que estaban en la partitura pero no en el libreto y viceversa.

Analizando los aspectos musicales de la partitura, encontramos varios detalles muy interesantes. El primero, que el personaje de Miranda, el paje preferido del Rey que tiene una edad de

quince o dieciséis años, es interpretado por una voz femenina, una contralto. Además, el coro de pajes, que son todos hombres, está formado por voces femeninas. Este detalle es muy común en el mundo de la ópera, en donde aquellos personajes masculinos de edades de quince años o menos, sean interpretados por voces femeninas. Ejemplos de esta hecho hay varios: el personaje de Orfeo en *Orfeo y Eurídice* de Gluck, Nerón en *La coronación de Popea* de Monteverdi, los tres muchachos en *La flauta mágica* de Mozart, Cherubino en *Las bodas de Fígaro* de Mozart, Oscar en *Un baile de máscaras* de Verdi, entre otros.

No hay evidencia de que estas obras hayan sido presentadas en México durante la segunda mitad del siglo XIX, pero es seguro que don Antonio tuvo contacto con el mundo de la ópera durante sus estudios que realizó en Nueva York de 1854 a 1861 (Mária y Campos, 1995), años en que la familia de Mária y Campos vivió en la Gran Manzana por cuestiones políticas de su padre.

Otro aspecto que rompe con ciertas tradiciones en el mundo de la ópera, es que en la opereta *El pajecillo de Felipe V*, los personajes antagónicos, es decir, los villanos de la obra, son interpretados por tenores. En términos generales, la estructura de cada uno de los números musicales en que se divide la opereta, mantiene la estructura general tradicional de la ópera y sus géneros derivados, como la opereta y la zarzuela.

Es así que, a diferencia de *Malinalli* que es una ópera con una estructura totalmente libre, *El pajecillo de Felipe V* de Antonio de Mária y Campos, es una opereta mexicana del siglo XIX que conserva las tradiciones, estructura y convencionalidades del mundo de la ópera. Desde la definición del reparto, los números musicales, la estructura de cada número, hasta la orquestación de la obra, que es para flautín, flauta, oboe, dos clarinetes, fagot, dos trompetas, dos cornos, tres trombones, percusiones (timbales y platillos) y las cuerdas. Está dividida en catorce escenas habladas, siete números musicales, introducción sinfónica y un intermezzo.

Es aquí donde surge la pregunta de cómo los compositores mexicanos del siglo XIX aprendieron la manera de componer óperas, en un país sin tradición operística pero con diversas presentaciones de este tipo a través de las compañías itinerantes que llegaban al puerto de Veracruz en su camino a la ciudad de México.

Es cuando toma importancia la figura de Cenobio Paniagua (1821-1892), quien de manera autodidacta aprendió la composición de este género musical (Sosa, 2003), dejando, detrás de sí, a una serie de excelentes compositores como Melesio Morales, Miguel Meneses, Octaviano Valle y años después a Antonio de Mária y Campos, y cantantes como el gorrión mexicano, la soprano Ángela Peralta. Es a este excelente compositor mexicano que don Antonio le dedica su primera obra lírica, *Resultas de un "Quid=Pro=Quo"*, zarzuela bufa en dos actos, compuesta en 1864.

Respecto al estilo de composición operística de Antonio de Mária y Campos, basado en el análisis de la partitura de la opereta *El Pajecillo de Felipe V*, así como en el proceso de montaje de esta misma opereta, se descubrió que se tiene una opereta muy bien balanceada entre los diálogos hablados y los números musicales. Curiosamente es el coro quien tiene una mayor participación, ya que está presente en cinco de los siete números musicales, siendo dos de ellos para solamente el coro.

Los diálogos están escritos en verso, lo que obliga a una fluidez y entonación especial, a pesar de que se vayan narrando diversos acontecimientos o que estén presentes en las diversas conversaciones. Tanto en los diálogos como en los números musicales, se deberá tener en cuenta la estructura de versos y estrofas, para dar una mejor interpretación a la obra, de acuerdo a su estructura interna.

En otros aspectos, se encuentra que tenemos una opereta que los tempos generales de la obra están basados en el drama, con excepción de los números corales, en dónde la música marca la pauta general del tempo. Es en la única arieta de la obra, el Núme-

ro 3 para Miranda, y en los dos duetos, uno para Miranda y El rey (Número 1) y el otro entre Pimentel y la Baronesa Diana (Número 4), que se observa un acompañamiento a través del "trémolo" (McVeigh & Milsom, 2009:1628), que es la repetición rápida de una nota, de un acorde, o entre dos notas, con ritmo de manera regular o libre, es decir, sin medida. Este recurso es muy utilizado por compositores e intérpretes desde el siglo XVII para "crear momentos de tensión y emoción en la música".

El utilizar este recurso en la opereta *El pajecillo de Felipe V*, en donde además de una melodía, hay un texto, una acción dramática, un personaje que crear y recrear con características físicas, sociales y psicológicas definidas, y una interacción con otro personaje, permite al intérprete el poder aportar mayores elementos de interpretación basados en el drama, que en el discurso musical. En otras palabras, los elementos de métrica de la música pasan a segundo término y están totalmente subordinados a la acción dramática: en una palabra, una sílaba, una frase, su fluidez dependerá del texto y del drama y no de la métrica musical, como se pensaría inicialmente. La responsabilidad pasa, entonces, al director concertador, quien deberá estar debidamente entrenado en la dirección operística para poder controlar al acompañamiento musical (orquesta, piano, ensamble, etcétera) a tal grado de permitir el desenvolvimiento libre del cantante basado en el drama y en la escena, sin preocuparse del acompañamiento musical

Este aspecto del estilo de composición operística de don Antonio de Mária y Campos lo podemos encontrar en varios títulos de la ópera tradicional con *el elixir de amor* de Gaetano Donizetti, *Ariadne en Naxos* de Johann Strauss, *La bohemia* de Giacomo Puccini, *La traviata* de Giuseppe Verdi, entre otros títulos.

Conclusiones

Tenemos ante nosotros a dos composiciones líricas mexicanas escritas con un siglo de diferencia: la opereta *El pajecillo de Felipe V* de Antonio de Mária y Campos, compuesta en 1892 y la ópera *Malinalli* de Manuel Henríquez Romero, compuesta en 1992.

Ambas obras están basadas en personajes históricos reales, los cuales presentan diversas situaciones que sucedieron en algún momento de la historia. Por esta razón, ambas obras se pueden clasificar como “óperas históricas”. Dependerá de los directores de la puesta en escena, si se incorporan los elementos históricos o si se ubican en un contexto histórico o social totalmente diferente.

Ambas obras tienen la particularidad de que es el drama y no la estructura musical, quien define la fluidez de la obra en sus aspectos tanto musicales como escénicos.

Las estructuras de ambas obras son totalmente diferentes. *El pajecillo de Felipe V* conserva las estructuras y tradiciones operísticas, mientras que *Malinalli* tiene una estructura completamente libre, ajena a estas tradiciones.

El pajecillo de Felipe V es una opereta en dos actos que alterna escenas habladas escritas en verso con números musicales, pero manteniendo un excelente balance entre ambos componentes. Su personaje principal, Miranda, joven de quince años de edad, es interpretado por una voz femenina (contralto), aspecto tradicional de la ópera. Está dividida en dos actos, con catorce escenas habladas, siete números musicales, un coro dentro de la introducción sinfónica y un intermezzo sinfónico. Los personajes antagónicos de la obra están interpretados por dos tenores, rompiendo ciertas tradiciones operísticas. La fluidez general de la obra estará basada primeramente en la fluidez del drama, por encima de la estructura y métrica musical.

Malinalli es una ópera de cámara en tres actos. No tiene pasajes hablados. Inicia con una obertura y cada acto con un preludio. Su estructura es por medio de monólogos cortos que se van alternando entre los dos personajes y el coro, que funciona como "coro griego". En tres secciones de la obra, se pueden definir como canciones de estructura libre: dos para Malinalli y una para Hernán Cortés. El texto es continuamente silábico, definido como "monólogo acompañado" en donde la psicología de cada personaje está reflejada en la fluidez de la música.

Sea este trabajo el inicio de las investigaciones para explicar el estilo de composición de los autores mexicanos que abordaron a la ópera en algún momento de su vida y que han generado, hasta la fecha, poco más de 210 obras lírica en la historia de la música mexicana.

Fuentes

DE LA VEGA, G., “Cuadro IV, Misa de seis” en *La Ópera Mexicana 1805-2002,* Joaquín Porrúa, S.A. de C.V.., México, 2002.

DE MÁRIA y Campos, A., *El Pajecillo de Felipe V.* Libreto escrito en verso por Emilio Mozo de Rosales y arreglado a la escena mexicana por don Gilberto Gómez Llata ed., CITRU-INBA, Fondo Armando de Mária y Campos, Sección de Fondos Especiales, Biblioteca Nacional de las Artes, México, 1892.

—, *El Pajecillo de Felipe V. Partitura orquestal completa.* CITRU-INBA. Fondo Armando de Mária y Campos. Sección de Fondos Especiales. Biblioteca Nacional de las Artes, México, 1892.

—, *Reseña Lírica-Teatral de Antonio de Mária y Campos (1836-1903),* Libro ineddito. Libro a cargo de Beatriz San Martín Vda. de Mária y Campos, México, 1995.

—, *El Pajecillo de Felipe V. Partitura para voz y piano.* CITRU-INBA, Fondo Armando de Mária y Campos. Secci+ón de Fondos Especiales. Biblioteca Nacional de las Artes, México, s.f.

LATHAM, A., *Diccionario Enciclopédico de la Música,* Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

MCVEIGH, S. y Milsom, D., “Trémolo”, en *Diccionario enciclopédico de la música,* Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

MEZA, O., *Malinalli Tenépal, La Gran Calumniada.* Primera ed. Editores Asociados Mexicanos, México, 1985.

S. a., *La ópera mexicana 1805-2002,* Joaquín Porrúa, S.A. de C.V., México, 2002.

SOSA, J. O., *Diccionario de la ópera mexicana,* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 2003.

STEVENSON, R., *Music in Mexico, A Historical Survey,* Thomas Y. Crowell Company, Nueva York, 1952.

Arte y educación

Productividad cultural e indicadores institucionales para las artes en México

Fernando Serrano
Leonel De Gunther
Universidad de Sonora, México

Introducción

Durante los últimos años las licenciaturas en artes han dejado de ser espacios ajenos a las políticas públicas de evaluación. Las universidades han buscado mecanismos y procedimientos adecuados para que los departamentos de artes puedan entrar al corredor de la evaluación institucional tanto interna como externa. La elaboración de diagnósticos y propuestas de indicadores para la evaluación han sido puestos en común en diferentes foros y reuniones en México, en las que han participado universidades públicas y privadas mexicanas así como el único organismo acreditador de la educación artística, con el propósito de construir una propuesta que permita, dados los contextos y las características diferenciales de los programas de artes, generar un proyecto de esta naturaleza.

Evaluación en México, el lugar de las escuelas de / en artes

La evaluación, la acreditación y la certificación en México se han vuelto un lugar común en las instituciones educativas y un tema

central de los gobiernos y de las universidades. Su asociación con los propósitos de mejorar la calidad, de generar información para la toma de decisiones, de garantía pública de calidad tanto de los programas como de los profesionales (ANUIES, 1997) ha mantenido su interés desde los años noventa. A pesar de la complejidad reconocida e implicada en los ámbitos de la evaluación: el alumnado, el profesorado, la institución y la administración; el interés se refleja en la conocida tesis de que el impulso y calidad que se dé a la educación, a la ciencia y a la tecnología de un país constituirá una palanca clave para impulsar su desarrollo y crecimiento económico. En este sentido, la evaluación cobra particular importancia, sobre todo en el contexto de que "la rentabilidad económica descansa en el uso intensivo del conocimiento para alentar la innovación y favorecer el incremento de la productividad", la llamada "economía del conocimiento" (Ibarra, 2009: 4). La evaluación asociada a la calidad la convierte en su garante.

Las propuestas asociadas a las ideas de evaluación y acreditación las encontramos en México en las políticas públicas iniciadas en los años sesenta,[1] en ellas se bosquejan ya algunas nociones que actualmente circulan como parte de los fundamentos de las políticas públicas de evaluación, acreditación y certificación: "expansión del conocimiento", "calidad", "acreditación", "competitividad", "productividad: eficiencia y eficacia", "perfiles de desempeño",[2] "evaluación"; pero alcanzan pleno sentido con la llamada modernización educativa. Sin embargo, dada la complejidad de los ámbitos de la evaluación y de la adopción del modelo de desarrollo orientado hacia el mercado, estas reformas solo alcanzaron parcialmente a la educación básica en uno de sus ámbi-

[1] El "Plan de once años" (1959-1964), la "Reforma educativa" (1970-1976) y la "Modernización educativa" (1989-1994). Este último sienta las bases para evaluación y la acreditación para la educación superior.

[2] Conocimientos, habilidades y valores que un alumno debía tener al entrar y salir de cada uno de los sectores de la educación básica, lo que iba a servir de base para elaborar los nuevos programas de estudio.

tos: la evaluación de los aprendizajes (Mendoza, 2003; Vázquez, 1996: 927), mientras que la institucionalización del proceso de evaluación para la educación superior comenzó a bosquejarse a partir de los años noventa.[3]

El inicio de las políticas para la evaluación y acreditación de la educación superior, la llamada "incipiente cultura de la evaluación", comienzan a partir de la segunda mitad de los años ochenta, en el seno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sin embargo, no es sino hasta finales de los noventa que ésta comienza un proceso de institucionalización auspiciado por el Estado mexicano como una estrategia de regulación y control gubernamental de las universidades. Este primer proyecto para la evaluación y acreditación de la educación superior genera los consensos mínimos para establecer lineamientos específicos, mecanismos de coordinación y ámbitos de responsabilidad para cada uno de los procesos de evaluación y de acreditación que se realicen. Se trata de "consolidar una política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior" (ANUIES, 1997). El proyecto, siguiendo la lógica del *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, propone fortalecer y ampliar el Sistema Nacional de Evaluación para conocer la calidad de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación con el propósito de darle continuidad a la evaluación institucional efectuada por las universidades; a los denominados procesos de evaluación interinstitucional sobre servicios, programas y proyectos en las diversas funciones y áreas de la educación superior elaborados por comités constituidos por pares académicos y estudios sobre el sistema de educación superior, su evaluación como sistema, iniciado en 1990 (*Programa de desarrollo educativo 1995-2000* citado por ANUIES 1997; Mendoza, 2003).

[3] Intentos anteriores datan de los años ochenta, promovidos por la ANUIES.

La evaluación queda en este documento asociada a la calidad y diferenciada de los procesos de acreditación y certificación al señalar que "el objetivo más frecuente [de la evaluación] es el mejoramiento de la calidad de la educación que imparten las instituciones y, por ende, la de sus productos"; la acreditación consiste en informar a los usuarios y a la sociedad de los niveles académicos que ofrecen las Instituciones de educación superior, aumentar su eficiencia y su eficacia, la obtención de diagnósticos, de información y retroalimentación y satisfacer las necesidades del desarrollo nacional; mientras que la certificación consiste en la constatación de que una persona posee los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para el ejercicio de una profesión determinada (ANUIES, 1997).

En este mismo documento se sientan las bases para la constitución de las Comisiones y de los Comités interinstitucionales de evaluación, acreditación y certificación así como los centros de evaluación que aún continúan operando para la evaluación diagnóstica de los programas, por áreas de conocimiento o educativos, de la acreditación de organismos acreditadores, de la evaluación de programas de posgrado con fines de ingreso a un padrón nacional, de la evaluación del subsistema tecnológico, de la evaluación de exámenes de ingreso y egreso de las Instituciones de Educación Superior (IES), de la acreditación de instituciones particulares: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los Consejos de Acreditación, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el Centro Nacional para la evaluación de la educación superior (Ceneval), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) y en el ámbito tecnológico el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet), Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIM-

PES) (ANUIES, 1997; Mendoza, 2003). Se crea además, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu) a partir de 2004 y se fortifica el programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) para la obtención de recursos públicos adicionales asignados bajo diferentes modalidades de evaluación (Ibarra, 2009).

Sin duda, el proceso de evaluación de la educación superior constituye un esfuerzo iniciado tiempo atrás por las universidades europeas y norteamericanas y en el caso de México, una respuesta a la expansión no regulada de la educación superior iniciada en los años cincuenta, a la crisis económica y al reordenamiento institucional de la década de los años ochenta (la década pérdida de la educación superior), la modernización educativa de los años 90 al 2000 (el Estado evaluador) y el proyecto de continuidad de esta política que aparece tanto en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 como en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el que reafirman el carácter sistemático por "diseñar, operar y consolidar un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación para la educación superior que garantice su calidad" (Ibarra, 2009: 14).

El lugar de las escuelas de artes en la evaluación

En el ámbito de la cultura, a inicios de los años noventa, se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), como entidad autónoma adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual coordinaría todos los aspectos de la difusión cultural. Este Consejo absorbe a las instituciones existentes del ámbito cultural: Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Conservatorio Nacional, la Dirección de Publicaciones, (Vázquez, 1996) y el Sistema Nacional de Creadores de Artes (SNCA). La función de este último consiste en

otorgar apoyos económicos a artistas mexicanos en los siguientes rubros: arquitectura, artes visuales, composición musical, coreografía, letras, medios audiovisuales y teatro; sin embargo no se cuenta con un mecanismo para la certificación y recertificación nacional de este personal (ANUIES 1997; Comité de educación y humanidades 2001).[4]

A través del Comité de Educación y Humanidades derivado de los CIEES, en 1993, comenzó la evaluación externa por pares de los programas de las escuelas de arte en toda su diversidad y complejidad; programas de ejecución y creación en las áreas de danza, teatro, música y artes plásticas, cinematografía y diseño digital, lenguajes visuales, de investigación como etnodanza, musicología, etnomusicología, letras dramáticas, historia del arte, conservación y restauración, de enseñanza de la disciplina: educación artística; de producción o de gestión y promoción de las artes. La evaluación se centró en la revisión de "aspectos relativos a planes y programas de estudios, normatividad y marco referencial de la institución, alumnos (matrícula, ingreso, dedicación a los estudios, egreso, titulación), planta docente, resultados (egreso, titulación, publicaciones, productos de investigación, productos artísticos), procesos de enseñanza y de investigación, infraestructura y equipo" (Comité de Educación y Humanidades, 2001: 10).

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C. (CAESA)

CAESA, formado y acreditado por Copaes en 2007, para la realización de su función como acreditadora de los programas en artes

[4] El SNCA tiene por objetivo "estimular, fomentar y apoyar la creación artística individual" generando condiciones para consolidar creadores de alto nivel, incrementar el patrimonio cultural y "la identidad nacional". (Fonca, 2010)

de educación superior, tiene como propósito central la promoción y el aseguramiento de la calidad de la educación de las artes en consonancia con las políticas de evaluación del *Plan nacional de educación 2006*, en el ámbito de la evaluación y con el desarrollo humano pleno que integra las capacidades intelectuales, emocionales y estéticas.

Aunque su función consiste en la acreditación de programas de licenciatura en artes, en recientes intervenciones ha propuesto un reconocimiento más extenso con respecto a la noción de investigación-creación que haga posible el reconocimiento de esta modalidad como una forma de producción de conocimiento: "Constatamos que las artes conforman un área de conocimiento que clama por ser evidenciada en las instituciones federales que atienden la educación superior y la investigación en todos los campos del saber; las ciencias y las artes no solo se han acercado sino que han creado importantes puentes del conocimiento superando las dicotomías que desligan el saber y el potencial humano" y de reconocimiento en los sistema de evaluación del profesorado en artes: "Contar en todos los sistemas de evaluación de los académicos con indicadores que reconozcan el valor de los productos artísticos en tanto generación del conocimiento mediante la investigación-creación" (CAESA, 2010: 2011).

Los encuentros de las escuelas de artes

En los últimos cuatro años, diferentes universidades mexicanas se han reunido con el propósito de buscar una adecuación entre las políticas de evaluación gubernamentales y sus programas educativos. El vacío en las políticas educativas acerca del reconocimiento de la diversidad de las escuelas de artes y las formas de producción de conocimiento de sus agremiados se ha hecho evidente en

el contexto de la sociedad del conocimiento que abre el espacio a una complejidad aún mayor de la sociedad y de sus productos.

Estas reuniones celebradas en los estado de Baja California Norte, Morelos y Chiapas, en las cuales han participado universidades de Morelos, Nuevo León, Chihuahua, Tabasco, Baja California, Sonora, Veracruz, Michoacán, Durango, Chiapas y organismos e instituciones como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en las artes (CAESA) el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) constituyen referentes de una búsqueda inacabada entre los intereses institucionales de las escuelas de artes y las políticas de evaluación. En cada una de ellas, se han hecho públicas las discusiones sobre los límites y alcances de la incorporación de los programas de artes a los mecanismos de evaluación sean de los programas educativos como de la evaluación de los investigadores en las áreas artísticas.

Así, en la llamada *Declaración de Mexicali*, llevada a cabo a principios de 2011 durante el *Foro Nacional de Investigación y Creación Artística como Producción del Conocimiento*, se enfatizó en la necesidad de generar apoyos a la investigación artística, de evaluar el proceso de *investigación-creación* para valorar la especificidad de sus lenguajes y el conocimiento que aportan, de contar con integrantes que representen a las artes como áreas de conocimiento en los comités de evaluación tanto de programas académicos a nivel profesional como de posgrado, de contar en todos los sistemas de evaluación de los académicos con indicadores que reconozcan el valor de los productos artísticos en tanto generación del conocimiento mediante investigación-creación, todo ello para la plena integración de las artes en los espacios de la educación superior (CAESA, 2011). Dos meses más tarde, en abril del mismo años, las universidades de Morelos y Nuevo León, lanzan una convocatoria a través de CAESA con la finalidad de establecer los criterios mínimos para el denominado Currículo

Vitae Único (CVU) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt) y sobre la acreditación de posgrados en artes. En ella, participan, además de las instituciones convocantes, las universidades de Chihuahua, Baja California, Sonora, Veracruz, Morelos, Durango, Michoacán, INBA y CAESA. En este encuentro, se discuten los criterios para la incorporación de posgrados profesionalizantes en artes ante Conacyt, sobre todo ante la inexistencia en nuestro país de posgrados acreditados, de profesionistas con posgrados en el área —en algunas disciplinas— y de pares evaluadores. A pesar de ello, la universidad de Morelos, generó los mecanismos para acreditar el primer programa de posgrado, profesionalizante, en artes en nuestro país. Por otro lado, y en la misma reunión, organizados a través de las disciplinas: artes visuales, danza, música y teatro, se elaboraron los perfiles de cada una de estas disciplinas para el CVU y para la operación de posgrados profesionalizantes. El propósito de este trabajo consistió en la elaboración de un programa no unificado y pragmático para coadyuvar en la caracterización de los posgrados en artes y que sirviera de documento preliminar para ser conocido por Conacyt durante el mes de diciembre del mismo año. Posteriormente, se planteó la revisión del documento enviándolo a cada una de la universidades, siendo la de Nuevo León la encargada de aglutinar toda la información y, en conjunción con Morelos, la elaboración del documento final para presentarse ante Conacyt: un documento que presentara las categorías y criterios de los aspectos que impactarán al CVU y que perfilan los posgrados en artes de calidad. Actualmente, se hace un recuento final de los rubros revisados al interior de cada universidad para la entrega de un documento final, articulado y unificado, a Conacyt.

Otros esfuerzos realizados para la incorporación de las artes a las políticas públicas, lo encontramos en las reuniones para la configuración de la Red "Arte, Región y Frontera", convocada por

la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y a la que concurrieron: el Centro Cultural Tijuana (Cecut) de Baja California Norte, el INBAL, la UNAM y las universidades de Morelos, Nuevo León, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán.

En la primera reunión se sentaron las bases para la conformación de la red a través de la presentación de trabajos sobre arte, región y frontera en dos mesas: "El arte en las regiones y las fronteras" y "El arte en frontera con los conocimientos". Se convocó además a "proponer alternativas de colaboración para fortalecer la transmisión, generación, creación y socialización del conocimiento artístico en sus variantes disciplinarias y transdisciplinarias" (2008). En la segunda reunión, se discutieron temas relacionados con la ejecución, la producción y la investigación artística en instituciones relacionadas con la enseñanza, la promoción y difusión de las artes. En esta ocasión se agregaron las universidades de Oaxaca, Hidalgo, la Facultad de Artes-ASAB de Bogotá, Colombia, la Universidad de Turabo de Puerto Rico, la Universidad de Brownsville, Texas y la Universidad Politécnica de Valencia, España; mientras que en la tercera, celebrada en Yucatán, se estableció la necesidad de elaborar un diagnóstico de las universidades de arte en el país a través de:

> conocer acciones internas de las instituciones educativas participantes en materia de productividad artística vinculada a programas educativos y académicos de nivel superior, y su relación con los órganos y parámetros de evaluación nacional, para generar líneas de discusión y colaboración académicas que permitan desarrollar parámetros e indicadores de evaluación reconocidos al interior y exterior de la vida académica y que reflejen las características de las artes como disciplinas y su ubicación dentro del ámbito general del conocimiento. (2011).

En esta reunión se diseñó un primer instrumento para el diagnóstico, con apoyo del INBA y los CIEES, que se envió a las universidades miembros de la red. En la cuarta reunión, realizada en Chiapas, se trabajó sobre los diagnósticos elaborados por cada universidad con el propósito de generar un diagnóstico consensuado; se planteó, además, la necesidad de establecer una red de redes avaladas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Este breve recuento da una idea del lugar de las artes en los propósitos de evaluación, acreditación y certificación gubernamental, da cuenta además de los alcances y de las limitaciones de la evaluación actual y abre un espacio para trabajar otras áreas no menos importantes para la evaluación de los miembros de estas disciplinas más allá de las establecidas por el Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) que hacen referencia al reconocimiento de la producción del conocimiento como investigación-creación el cual permita su incorporación con indicadores específicos a los sistemas de evaluación del profesorado como Conacyt, SNCA o el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).

Queda claro que existe un vacío, o varios, con respecto a los indicadores en las disciplinas artísticas. Esto se observa en los esfuerzos descritos arriba que si bien parecieran estar desarticulados, dejan en claro la necesidad de un abordaje integral o interinstitucional. La otra cuestión que surge es el ámbito de competencia de los participantes o convocantes o bien, a que instancia le compete llevar a cabo este trabajo.

Actualmente CAESA, el organismo encargado de avalar públicamente la calidad de los programas en artes, está desarrollando el *Proyecto libros blancos de los programas educativos del área de artes de México*. Ante la falta de información sobre escuelas de arte, pretende formar un banco de datos sobre las instituciones educativas que cuentan con estos programas. Aprovechando la infraestructura y relación interuniversitaria, ha convocado a

universidades públicas, privadas, así como al INBAL a participar. Esta actividad excede, a primera vista, los ámbitos de su competencia no obstante, ante estos vacíos, se hace necesario que alguien los llene.

Los indicadores para evaluación en artes

Dentro de las actividades artísticas se ubica al SNCA como equivalente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El SNI, creado en 1984, se estableció "para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado".[5] El SNCA es un referente para la creación en México que, al igual que su contraparte investigadora, aporta un estímulo para los seleccionados. Fundado en 1993 por Acuerdo Presidencial, ha reformulado su forma de operar, al menos, en dos ocasiones: en 2008 y en 2010. La convocatoria está planteada, exclusivamente, para creadores en activo de hecho, especifica dentro de las reglas de operación que no pueden participar intérpretes; para acceder a este estímulo tampoco se debe pertenecer al SNI. Esto obliga a diferenciar entre creadores e investigadores en artes y donde los interesados deben escoger, en el supuesto de que estén habilitados en ambas áreas, a cuál quieren pertenecer. Esto conlleva a plantear cuáles son los criterios institucionales, es decir, que valora más la institución ¿el número de docentes en el SNI o en el SNCA?

[5] http://www.Conacyt.gob.mx/sni/paginas/default.aspx.

Actualmente, el acceso al SNCA se hace por evaluación de pares y de un comité en el que participa la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). Los criterios generales son la producción (cantidad y calidad), los reconocimientos, las distinciones y la crítica especializada.[6] Si bien no se definen las particularidades (qué es obra de calidad, la validez de las críticas y el tipo de premios y distinciones), se deja al arbitrio de pares la decisión de quién tiene los méritos para acceder a alguna de las "plazas"; la resolución final depende del Consejo Directivo la cual es inapelable aunque, sí se establecen mecanismos para solicitar la revisión de casos particulares de ingreso o reingreso por la Comisión de Controversia.

Una diferencia considerable entre estos dos sistemas es la permanencia. Mientras un investigador esté activo y cumpla con los criterios establecidos por el SNI, puede hacerse acreedor al estímulo de manera permanente, en el caso del SNCA, tiene una duración de tres años con posibilidad de solicitar reingreso después de dos, esto independientemente de la producción y el nivel de cumplimiento. El único caso diferente es el de Creador Emérito. Solamente hay 60 plazas y se autoriza el ingreso de alguien nuevo cuando alguna plaza queda vacante, salvo, cuando se otorga el Premio Nacional de Ciencias y Artes en cuyo caso el galardonado entra automáticamente a esta categoría.

El Programa de Mejorado del Profesorado (Promep) no tiene rubros específicos para el docente de artes; sin embargo acepta, en la parte de producción académica, todas las actividades artísticas tanto de interpretación como de creación. Aquí se deriva un rubro para la producción artística y queda un apartado para actividades no especificadas en las que pudieran incluirse notas al programa, curaduría, jurado, rescate, entre otras.

[6] Los requisitos artísticos son: haber producido obra de calidad, presentar notas críticas, premios y/o distinciones nacionales o internacionales. Cfr. Fonca, 2012.

El Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt) no incluye en el CVU apartados para las actividades artísticas aunque incluye áreas para las artes en cualquiera de los rubros de capítulo de libro, artículos o investigaciones en general.

En el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se coloca a las artes en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta y se centra, como su nombre lo indica en resultados de investigaciones en el área. Esto se mide en publicaciones arbitradas, tesis de posgrado, formación de investigadores y trabajo en red.

Desde Estado evaluador hasta el Estado acreditador

La institucionalización de la enseñanza artística ha llevado a la modificación de los parámetros de evaluación del desempeño de los instructores del arte. Si bien, antes de la incursión en las Universidades, las actividades artísticas se medían o evaluaban en términos de las ejecuciones o creaciones mismas de los artistas/docentes, en la actualidad, bajo los esquemas institucionales, los indicadores del desempeño docente están relacionados con los indicadores generales de organismos nacionales que incluyen, en un mismo rasero, a las ciencias duras, blandas y las artes.

Podemos aglutinar los indicadores académicos para los programas en arte desde dos perspectivas:

1. Aquellos que marcan los indicadores para los programas educativos y están regulados por:
   - *a.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
   - *b,* Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
   - *c.* Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA).

2. Aquellos que marcan los indicadores para la productividad académica y están regulados por:
   a. Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt).
   b. Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).
   c. Normatividades particulares de cada institución.

Tratamiento aparte reciben, por un lado, el SNCA que reconoce la producción artística y, por otro lado, los sistemas federales, estatales y municipales que aportan estímulos en las diferentes especialidades en artes que no inciden de la misma forma en los indicadores institucionales tales como: el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, los fondos estatales para la cultura y las artes y las becas de los institutos municipales de cultura.

En el caso de los indicadores curriculares, tanto CIEES como CAESA cuentan con indicadores específicos para la acreditación de los programas en artes.[7] Por otra parte, al CAESA, fundado en un principio por universidades públicas del país, se agregaron posteriormente, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) esta última, de carácter privado. Esta particularidad obliga a que, lo que en un principio fue pensado para universidades, se repensara para incluir a instituciones de educación superior del INBAL que no responden, necesariamente, a los paradigmas universitarios. Rubros como: líneas de investigación, perfiles Promep o cuerpos académicos no forman parte de la organización o de las actividades de sus centros educativos. Por otra parte, la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje tiene diferencias con respecto a sus hermanas universitarias. Partiendo de esto se inició un análisis de los rubros para la acreditación entre el CAESA y el INBAL con

[7] Cabe mencionar que, hasta noviembre de 2012, tanto el Marco de referencia como las guías de CAESA, estaban elaboradas sobre la de los CIEES. Actualmente, se modificaron para adecuarse a las de Copaes.

la finalidad de generar un marco de referencia y cuadros de evaluación que sean incluyentes y den posibilidades a los institutos o conservatorios de ser acreditados.

No deja de ser paradójico que la enseñanza artística a nivel superior en las universidades, surja de los modelos de las academias y conservatorios para posteriormente ser desconocidas por éstas como modelos educativos.

La formación profesional en el arte, desarrollada en las universidades, trae consigo la necesidad de una formación de los profesores que va más allá de la experiencia artística. Esto se hace evidente a través de los indicadores que las universidades deben cumplir para acceder a recursos federales extraordinarios tales como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) o ser acreditado o reconocido como programa de calidad, en el caso de los posgrados.

Conclusiones

Ante la ausencia oficial de una institución pública que se encargue de censar a los programas de formación profesional en artes, han surgido nuevos actores que tratan de allanar el camino. Tal es el caso del proyecto *Libro blanco* convocado por el CAESA que tiene un fin similar al incipiente trabajo que está realizando la Red Arte, Región y Frontera conducidos por la Unicach. Partiendo de indicadores curriculares, pretende un alcance mayor al del *Libro blanco* de modo que se tenga un diagnóstico de los programas artísticos de educación euperior. Por otro lado, la definición de estos indicadores permitirá que los programas profesionalizantes de posgrado tengan el profesorado que requieren cubriendo los dos requisitos necesarios: los que establece Conacyt y la experiencia profesional en artes que los mismos programas necesitan.

Por otra parte, la productividad artística que aplica para el SNCA no incluye a los ejecutantes, lo que deja fuera de los indicadores (y de los estímulos) a bailarines, actores y músicos que ejercen la interpretación como una parte esencial de su actividad profesional; de ahí que se esté convocando a una revisión de los requisitos para pertenecer a este sistema de modo tal que incluya a los co-creadores, aquellos que dan vida a las creaciones y que permite a los creadores contar con parte de los requisitos que se solicitan para el SNCA.

Pero, ¿cuáles son esos indicadores? Actualmente se plantean dos posibilidades. La primera de ellas considera necesario, o por lo menos práctico, hacer equivalencias entre los indicadores de productividad ya establecidos tales como: ponencias, artículos, capítulos de libros, etcétera. Es decir, una ponencia nacional realizada entre dos o más investigadores pudiera ser equivalente a una presentación pública de un ensamble, un colectivo o una obra de teatro donde todos tuvieran un rol similar en un espacio nacional. Si bien, esto facilitaría el trabajo de aquellos dedicados a la numeralia de los puntos de productividad, genera otros inconvenientes relacionados con la calidad del trabajo artístico. Más allá de contar con "sucedáneos" las dificultades a las que nos enfrentamos es a la evaluación de los productos artísticos en términos de su valor cualitativo. Necesitamos ponernos de acuerdo en qué es lo que va a marcar la calidad de las obras presentadas, de manera similar al arbitraje que sanciona las publicaciones que son reconocidas como de calidad. Esa es la principal diferencia entre lo efímero y lo permanente, una puesta en escena y un artículo. En el artículo encontramos el pensamiento del autor, las videograbaciones, en el caso de lo escénico, nos presentan una "visión" de un momento de la realidad. Es como recuperar información de una fuente indirecta.

La segunda propone la necesidad de crear un instrumento acorde para las artes. Esto permitiría que el valor de las obras

esté en relación con su calidad y no con su equivalente. Sin embargo, implica que las universidades —a nivel nacional— adopten estos parámetros, que los evaluadores que no sean del área de arte, se entrenen o bien, que se haga la distinción entre personal de arte y el que no lo es. Implica también que el docente de arte habilitado para la investigación sea evaluado por docentes no disciplinares, cuando haga investigación y, por disciplinares, cuando interprete o cree. Esta segunda propuesta no resuelve el problema planteado con anterioridad: ¿quién o qué avala la calidad de la producción artística?

Finalmente, debemos distinguir entre los indicadores de producción artística de creación: composición musical, coreografía, dirección escénica, obra visual; los de interpretación / ejecución: participación en puestas en escena (actoral, dancística o musical), miembro de coro o de orquesta; y aquellas que son complementarias pero esenciales a la producción artística: musicalización, escenografía, iluminación, arreglos, curaduría, notas, crítica, entre otras.

Fuentes

ANUIES, "La evaluación y acreditación de la Educación superior en México", en *Revista Mexicana de Educación Superior, 101*(Enero-marzo), 1997.

CAESA, *Evaluación y acreditación en el universo CAESA y la proyección de su impacto en la relación arte-universidad-sociedad*, Presentado en el panel de expertos: El papel de los organismos acreditadores en el impulso a la calidad de la educación superior en México, 2010.

CAESA, *Declaración de Mexicali*, Presentado en el Foro Nacional de Investigación y creación artística como producción del conocimiento, 2011.

CAESA, P*royecto Libros Blancos de los Programas Educativos del Área de Artes de México*. http://proyectolibrosblancos.blogspot.mx/, (junio de 2012).

Comité de Educación y Humanidades, *La evaluación académica de las carreras de artes* (1a ed.), Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes). México, 2001.

Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, *Reglas de operación del Sistema Nacional de Creadores,* Conaculta, México, 2010.

Foro Regional Sur Sureste,*"Categorías e indicadores en la productividad académica artística en Instituciones de Educación Superior"*, Red Arte, Región y Frontera, Mérida, Yucatán, 2011.

IBARRA, E., *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Informe nacional México*, Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano, México, 2009.

MENDOZA, J., "La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década", *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, VIII*, págs.1-18, 2003.

Red Arte, Región y Frontera, *Foro regional sobre estrategias e indicadores en la productividad académica artística en instituciones de educación superior,* Chiapa de Corzo, Chiapas, 2012.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, *Reunión Nacional para rubros del CVU y Posgrados en Artes,* Documento final presentado a CONACYT, 2011.

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Acta del *Primer Encuentro Nacional "Arte, Región y Frontera".* Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2008.

VÁZQUEZ, J. Z., "La modernización educativa", en *Historia Mexicana, XLVI* (4), págs. 927-952, 1996.

Las tutorías como complemento para una formación artística de vanguardia

Yosi Anaya
Xavier Cózar
Instituto de Artes Plásticas,
Universidad Veracruzana, México

Como docentes-investigadores del Instituto de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana (México), el presente trabajo se sustenta en una reflexión sobre la práctica tutorial institucional, derivada de las políticas educativas federales de México y en nuestra propia experiencia como tutores en el área de las artes visuales y plásticas. Asimismo dicha reflexión se nutre sustancialmente de la experiencia y la observación directa por haber sido tutorados de instituciones educativas en México y el exterior en varios programas de postgrado, donde el sistema tutorial es el sustento del desempeño académico del estudiante. De tal modo, proponemos un escenario renovador sustentado en una serie de propuestas para el mejoramiento del trabajo académico colaborativo intra y extrainstitucional.

Con la convicción y compromiso de que la educación artística formal deba estar en constante desarrollo y evolución como las artes mismas, este trabajo propone complementar los programas de estudio formales establecidos de las artes, un campo de constante movimiento, que recurre a rutas creativas y renovadoras. Su desarrollo y enseñanza no es mecanizada, por tanto el desarrollo individual es primordial sobre todo en la práctica, la investigación y los planteamientos, de acuerdo al discurso y lenguaje personal que desarrolla el futuro artista.

Al escoger el campo de las artes, el estudiante tiene que construir diversas herramientas para prepararse, capacitarse y poder manejar sus propias propuestas plásticas. Las artes involucran muchas áreas del quehacer social e individual. Van desde el estudio y adiestramiento en técnicas como son el grabado, la pintura, la talla de madera y piedra, la fotografía, el barro, hasta las técnicas textiles, en fin, una diversidad de técnicas y procesos arraigados que corresponden a los materiales mismos y su manejo para poder realizar propuestas artísticas. A la vez, las rutas en el arte toman distintas formas de quehaceres, como son la parte teórica que puede fructificar en historia, crítica, curaduría, etcétera, así como en la docencia misma. Habiendo otros caminos como la restauración, la terapia, gestión de espacios y proyectos, administración, divulgación, diseño museístico, educación de públicos, incluso la transdisciplinariedad.

El tiempo de estudio es limitado, en general las carreras profesionales tienen un máximo de cuatro años, periodo realmente breve que contrasta con la falta de experiencia previa, conocimiento y práctica en el campo de las artes con que inicia el alumno sus estudios. A pesar de la avidez del estudiante por mayor formación e información acerca de la disciplina artística con la que proviene de la educación media superior (preparatoria), cualquier programa está limitado por la calidad docente, calendarios escolares, espacios para la formación, aunado a los aspectos personales, económicos y de vida, mismos que limitan la asimilación de conocimientos y consecuentemente, el desempeño creativo.

Ser egresado demanda una sofisticación de conocimientos bien afianzados y cimentados. Es así que las diversas tutorías que a continuación proponemos, pretenden llenar estos vacíos. Pero antes, quisiéramos asentar la definición y las modalidades existentes de tutorías en nuestra universidad.

Definición

Con la finalidad de resaltar el impacto de la práctica tutorial, tanto en el perfil académico como en el disciplinar, en este caso, artístico, la tutoría es una sesión de asesoría profunda y personalizada *in situ*, que de forma individual o colectiva, el académico y el estudiante sostienen para la disertación de tópicos relacionados con la experiencia de aprendizaje y en el cual se involucran aspectos administrativos, de desempeño académico, de relaciones con otros profesores y, en ciertos casos, de la vida personal, que definen en gran medida el rendimiento escolar. En el caso de las artes, son precisos los aspectos de la creatividad y originalidad de los conceptos y los trabajos realizados.

Mediante el intercambio de experiencias maestro-alumno, es posible identificar aspectos que impacten directa e indirectamente el desempeño del estudiante en su formación profesional. Del mismo modo, éstos resultan esenciales en la función docente para un mejor rendimiento en lo que a un académico integral se refiere. (En este sentido, la Universidad Veracruzana promueve la práctica tutorial para la formación del estudiante como complemento del Modelo Educativo Integral Flexible-MEIF que se instituyó desde hacia varias generaciones de estudiantes en toda la universidad.) Trabaja hacia una formación integral centrada en el compromiso social y enfocada a la mejora continua con el conocimiento como principal motivador para el desarrollo del estudiante.

En este sentido, la tutoría coadyuva en aspectos tales como la resolución de conflictos, dudas sobre el proceso de aprendizaje y su desarrollo, el uso de metodologías para consolidar una vocación investigadora, la conformación de una actitud de crítica constructiva y con un enfoque reflexivo que aporte nuevas ideas y pautas para el autoaprendizaje.

Así, la sesión tutorial es esencial en la función docente, ayuda en la resolución de conflictos y dudas sobre la metodología; aporta crítica constructiva, así como nuevas ideas y pautas para que el alumno vaya realizando un autoaprendizaje en la resolución de la orientación o problemas que puedan suscitarse. Permite el seguimiento en el proceso de formación de los estudiantes, así como en el planteamiento y desarrollo de estrategias dirigidas a estimular habilidades y destrezas. En general es un instrumento institucional que ayuda en la formación del estudiante. Complementa aspectos que no están cubiertos por la simple asistencia a clases. A la vez, exige mayor preparación y aportación del académico que imparte la tutoría.

De acuerdo a los nuevos lineamientos que promueve la Secretaría de Educación Pública de México, una institución de educación superior deberá implementar un sistema de tutorías. Cabe señalar que el programa tutorial es una estrategia implantada desde el gobierno federal en los distintos niveles educativos. Lo anterior, con la finalidad de sensibilizar al estudiante para que en los niveles medio-superior y superior, vayan construyendo con su tutor académico el camino que cada uno se enfrenta en su desarrollo educativo, a la vez individual, de la manera más eficaz y fortalecida.

Con base en lo establecido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES de México), y en concordancia con las políticas institucionales establecidas por la Universidad Veracruzana, tutoría es el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual o grupal prestado a los estudiantes como una actividad que forma parte de su currículum formativo y que puede considerarse como elemento indispensable que impacta cualitativamente en el proceso educativo de la enseñanza en el nivel superior.

Así, el reto que actualmente enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) es el de migrar desde un sistema tradicional basado en la enseñanza, hasta otro vanguardista y centrado en el aprendizaje. Las instituciones deben optimizar los recursos exis-

tentes para impulsar la participación en redes institucionales de cooperación e intercambio. De igual modo, las IES deben fortalecer sus propias capacidades a través de la oferta de servicios educativos de calidad con mayor cobertura que promueva un modelo de tránsito más transparente, tanto de estudiantes como de docentes hacia instituciones pares en los ámbitos regional, nacional e internacional y que generen sinergias académicas.

Para poder transitar hacia el modelo antes mencionado, resulta imperativo contar con un personal académico en perfecta sintonía con lo que la práctica tutorial demanda. De este modo, el tutor debe poseer valores personales y profesionales que permitan la exitosa consecución de los objetivos del programa en beneficio de la propia institución, así como de la sociedad en su conjunto. Como características concretas, se considera deseable que un tutor tenga experiencia probada tanto en el área académica a la que pertenece como en el terreno profesional, teniendo plena experiencia en su disciplina; y que en combinación con los conocimientos académicos, adopte una actitud orientadora, empática y proactiva hacia el estudiante, propiciando en éste la necesidad por la obtención de información de primera mano, la capacidad de decisión sobre sus intereses e inquietudes, la comunicación franca con su tutor, y una práctica escolar ética y de tolerancia con sus semejantes.

La práctica tutorial ofrece varias ventajas que, como ya se ha expuesto, enriquecen la experiencia del estudiante en su etapa formativa y lo conduce a un mercado laboral en el cual se pueda desenvolver de forma exitosa. Es así que las tutorías promueven:

- El intercambio de ideas, mediante el ejercicio tanto dialógico como dialéctico, en el cual, docente y tutorado, intercambian sendas concepciones del aprendizaje disciplinar y lo consensúan para dar continuidad al proceso escolar.
- La diversidad de saberes, donde se mezclan los aspectos culturales, sociales y emocionales, se interrelacionan para

la conformación de conceptos más amplios aplicables a la práctica académica.

- El enriquecimiento de la formación, más allá de la disciplina en cuestión, se privilegia la búsqueda constante de nuevas fuentes documentales que refuercen los conocimientos y motiven el aprendizaje extraaula, elevando así el perfil del estudiante.
- La atención personalizada, la cual enriquece los lazos entre individuos con distinta perspectiva y experiencia, y que propicia el acercamiento sustentado en tales diferencias.
- El abatimiento de los índices de reprobación, rezago, deserción, que promueve la empatía y el convencimiento sobre las ventajas de culminar los estudios, como del valor del empeño por la acreditación de las materias con notas favorables para acceder al campo laboral y a posibles estudios de postgrado en el corto o mediano plazo.
- El aprendizaje desde los ejes teórico, heurístico y axiológico, enfocados al desenvolvimiento a una sociedad que demanda individuos calificados en todos los ámbitos del desarrollo humano.
- La cuantificación de logros y resultados a través del rendimiento de informes periódicos sobre el avance de cada estudiante.
- La sistematización de resultados que permite la cuantificación del desempeño y la detección de nuevos retos surgidos del análisis y la contrastación con otros académicos.

Modalidades

En la experiencia de la Universidad Veracruzana, las tutorías se han diversificado durante los últimos años, aspirando a la cobertura de rubros que complementan la formación del estudiante y fomentan-

do de manera congruente su carácter integral. Cabe señalar que aunque algunas aún no se practiquen de manera extendida, ya existen los rubros y mecanismos para que operen y el estudiante tenga acceso a ellas. De este modo, fue elaborado un reglamento que reconoce la tipología que a continuación se describe:

A. Tutoría académica

Esta es constante en el proceso educativo de cada programa de licenciatura. Es obligatoria en los primeros tres años de la carrera. Se refiere al seguimiento que realiza un tutor académico en la trayectoria escolar de un tutorado durante su permanencia en el programa educativo correspondiente, con el fin de orientarlo en las decisiones relacionadas con la construcción de su perfil profesional.

Es recomendable la realización de tres tutorías por semestre. El tutor académico asignado es su guía para su elección de materias en cubrir los créditos y aproveche al máximo la elección que ofrece el MEIF. Lo momentos en que se reúnen son básicamente al inicio para ver con qué expectativas ingresan; luego a mitad del semestre, en el momento previo a su preinscripción (momentos en que el alumno reserva las experiencias educativas (EE) a las cuales se desea inscribir para asegurar su lugar dentro del cupo limitado); y el de su inscripción, donde se revisa materias aprobadas, confirma o cambia la preinscripción por conflictos diversos. El tutor tiene que estar familiarizado con el programa y sus vertientes para mejor aconsejar al alumno.

En su conceptualización, las tutorías son positivas, aunque en la práctica también se dan desviaciones, entre ellas por la obligación que tiene el maestro de cumplir este requisito y el aceptar demasiados tutorados, lo que imposibilita el trabajo personalizado y dedicado. Por tanto, es frecuente la falta de interés y asistencia de ambas partes. A partir del tercer año de la carrera en Artes, es es-

tudiante puede optar por no seguir teniendo un tutor, casos que se suelen dar. Cabe señalar que falta una cultura en el estudiante para acercarse al tutor como fuente de asesoría más allá del aula, sendo que éste no afecta directamente sus calificaciones.

B. Enseñanza tutorial

Se refiere a la atención personalizada que realiza un profesor tutor, dirigida a apoyar los tutorados que así lo requieran en problemas relacionados con los contenidos y habilidades de las EE o bien que tengan interés en una formación disciplinaria más amplia, a través del desarrollo de Programas de Apoyo a la Formación Integral (PAFI), mismos que se refieren a la procuración de recursos para proyectos específicos previo aval del tutor y su escuela.

Las siguientes tutorías son de reciente introducción. Éstas a la vez son opcionales y forman parte de la diversidad que incumbe la formación dentro del sistema MEIF.

C. Tutoría para la apreciación artística

Está dirigida a los estudiantes de todas las áreas, para que con la guía de un académico, entren en contacto con las diferentes expresiones artísticas con el fin de conocer, disfrutar y adquirir elementos de juicio para apreciar de manera crítica-reflexiva las producciones artísticas.

D. Tutoría deportiva

Es el trabajo de entrenamiento encaminado a fortalecer la formación del estudiante, para su participación en competencias deportivas de alto rendimiento con equipos representativos de la institución.

E. Tutoría para la investigación

Está orientada a promover en el estudiante competencias para la investigación, a través de su incorporación a proyectos registrados y guiados por los académicos.

F. Tutoría artística

Este tipo de tutoría está enfocada a preparar a los estudiantes del área académica de artes, para que sean capaces de participar en actividades como clases maestras, cursos magistrales de perfeccionamiento, concursos estatales, nacionales o internacionales, o bien en presentaciones públicas, con el apoyo de un académico.

Y por último, la Universidad Veracruzana cuenta con la

G. Tutoría en el nivel de estudios de postgrado

Contenida y reglamentada en cada programa. Ésta es el apoyo académico otorgado al estudiante para el desarrollo de actividades de investigación, a fin de prepararlo para obtener el grado de acuerdo con las requerimientos de su área de especialización.

Resultados

Resulta conveniente destacar el grado de permeabilidad que la actividad tutorial ha tenido en el último año entre los miembros de la comunidad universitaria, en este sentido, merece la pena mencionar que el 44% de los estudiantes son atendidos por una concentración que rebasa el 60% de los profesores de tiempo completo. En lo concerniente los apoyos a la formación integral, algunos estudiantes fueron atendidos mediante cuarenta y cuatro programas.

La apreciación artística también se ha beneficiado de la práctica tutorial, donde los estudiantes de todas las áreas han participado en cuarenta y un programas dirigidos muy cercanamente por docentes que a su vez fungen como ejecutantes en distintos grupos escénicos universitarios. Por su parte, la investigación cuenta actualmente con estudiantes involucrados en proyectos de investigación y que colaboran en la presentación y publicación de resultados.

La práctica tutorial se ha posicionado como un tema de interés general para la educación superior en México, es así que se han realizado encuentros nacionales donde se señala como una herramienta fundamental para el tránsito de un modelo pedagógico basado en la memorización, a uno basado en el aprendizaje del estudiante

Nuestras propuestas

Con la finalidad de cimentar un sistema de tutorías para las instituciones educativas que integramos la Red Arte Región y Frontera, contemplamos cuatro vertientes. Retomamos dos de las modalidades de la Universidad Veracruzana, expandiéndolas proponiendo otras dos categorías. La primera de éstas es

1. La enseñanza tutorial

El último año de la carrera en Artes es el más crítico ya que el alumno profundiza en conceptos que le servirán para la resolución de su práctica artística. La enseñanza tutorial debe estar dirigida a proyectos específicos que enfrenta el alumno. La imparte un tutor interno de la propia institución (que puede ser de cualquiera de sus dependencias y cuyo conocimiento sirva para impactar en el tema del proyecto que le concierne al alumno). Este espacio educativo adicional, permite al estudiante desarrollar ideas espe-

cíficas en torno a su proyecto, apoyado por la óptica del tutor escogido. En este rubro el tutor debe estar bien preparado en los conceptos y preocupaciones que enfrenta el alumno.

Dichas tutorías son opcionales y es el alumno quien tiene que aproximarse al candidato-tutor dentro de los docentes existentes en su escuela por considerarlo en función de su disciplina. Cabe señalar que esto implica el trámite ante sus consejos técnicos para poder llevarse a cabo, así como los reportes en el sistema o base de datos de tutorías de la institución.

Es aquí que nuestra propuesta radica en que la enseñanza tutorial pueda extenderse a la inclusión de docentes más allá de la propia institución, es decir, profesores de facultades y escuelas de otras instituciones de enseñanza en artes miembros de la Red. El alumno debe ser introducido a todas la posibilidades que existen para su mejor aprovechamiento, para lo cual se deberá elaborar un catálogo de posibles tutores de la Red. Esta modalidad deberá tener un renglón presupuestal para la cobertura de viáticos del tutor externo que pudiera ser a través del Programas de Apoyo a la Formación Integral (PAFI).

2. Tutoría artística

De reciente implantación en la UV, esta modalidad está orientada a capacitar al alumno para que reciba y aproveche las diferentes modalidades de enseñanza artística que no forman parte de la currícula base del programa educativo. Debido a su corta existencia, aún no existen resultados que permitan su valoración, sin embargo, su propósito es digno de atención y deberá de implantarse de manera seria y comprometida en función de la intensa competencia a la que se enfrentará el egresado en el ámbito de las artes, ya que tanto las clases maestras como los concursos artísticos y las presentaciones públicas son parte de la formación y lanzamiento del joven artista, así como otras opciones que aún no han sido consideradas en la normativa de los programas.

En este rubro, al igual que el anterior, proponemos que se haga extensiva la participación de los miembros de la Red Arte, Región y Frontera u otras a las que pertenezca la institución. A la vez, es una modalidad de tutoría que se presta para ser impartida a varios estudiantes de forma simultánea. En grupos pequeños, el alumno puede beneficiarse muchísimo del diálogo e intercambio de ideas, así como profundizar sobre ejes comunes. Se propone un máximo de dos por semestre en modalidades interna y externa.

3. Tutoría como parte integral de la estancia de intercambio académico

Éstas podrían ser ofrecidas por un periodo determinado y complementarían la función del tutor de base en cuestiones académicas y pueden ser temáticas dentro del conocimiento del docente. Lo que destaca aquí es que son por un periodo específico en el cual se realiza la estancia académica y en la rama de conocimiento del docente visitante. Cada estancia de intercambio académico podría contar con un conjunto de tutorías regulares que se impartan durante el periodo para dar otras opciones a los estudiantes más enfocadas a sus temáticas específicas de desarrollo artístico y pueden ser tanto individuales como colectivas.

Por tanto, el intercambio académico consistiría en reforzar este aspecto de tutorías y no necesariamente sólo el impartir EE ya cubiertas por los maestros de planta.

4. Tutoría de especialista externo

Estas tutorías especiales de críticos, historiadores, artistas, curadores, diseñadores, galeristas, gestores, pedagogos, profesionales del campo de las artes —a proyecto o disciplina específica— requiere de una partida presupuestal. Este tipo de tutoría sería impartida por un profesionista o especialista externo sin vinculación

directa con una institución. Por tanto, sería una tutoría en que la institución deberá contar con una partida presupuestal determinada para el pago de honorarios por tutoría. En esta modalidad se establecería un límite de tutorías por alumno, siempre y cuando se encuentren en los últimos años de su estudio. Para ellos se puede contemplar la presencia de dichos profesionales de paso por la ciudad, invitados conferencistas o expositores. Se trata de optimizar las visitas de estas personalidades. A la vez se requiere de establecer el presupuesto para el pago fijo de estas tutorías.

El alumno en su etapa final de estudios (desarrollo de trabajo recepcional) deberá contar con una o dos tutorías de expertos, particularmente artistas en activo relacionados con su proyecto final y que puedan aportar desde sus prácticas profesionales para el enriquecimiento de el quehacer del estudiante y con la visión de mediano plazo de convertirse en un artista independiente con la capacidad de enfrentarse al mercado laboral o mercado del arte.

A continuación presentamos una tabla para establecer con mayor claridad las modalidades de tutorías propuestas y sus aspectos más novedosos (señalados en gris)

Tutorías complementarias a la formación en artes

Modalidad	Individual	Colectiva	Interna	Red Académica	Externa	Partida presupuestal
Enseñanza tutorial	·		·			(viáticos)
Tutoría artística	·		·			
Tutoría de estancia de intercambio académico						
Tutoría externa especializada						(viáticos)

Para finalizar, la función tutorial tiene por objetivo asegurar que la educación sea verdaderamente integral, personalizada y

no quede reducida a una simple transmisión de conocimientos. Por lo tanto, la acción tutorial debe dar relevancia a aquellas características de la educación que trascienden la instrucción y conforman ese fondo de experiencias que permiten una educación individualizada e integral. La excelencia del quehacer institucional se ve reflejado en el logro de sus egresados. Estamos convencidos plenamente que este complemento expande el aprendizaje, estimula habilidades y destrezas y también diversifica los conocimientos. Del mismo modo, trabaja valores y actitudes, en los cuales el alumno se verá enriquecido en su quehacer y desempeño profesional, tanto en el corto como en el mediano plazo y con ello convertirse en un artista independiente y propositivo.

Consideramos que el trabajo colaborativo en el plano interinstitucional a través de la participación de los académicos pertenecientes a la Red Arte, Región y Frontera, coadyuvaría en la consolidación de un trabajo coordinado que impactaría directamente en la formación de los estudiantes de las instituciones miembros.

De este modo, como complemento a los programas de estudio, proponemos el establecimiento de este sistema de tutorías que incluya las cuatro vertientes que hemos explicado para las instituciones educativas que integran nuestra Red.

Este sistema complementaría los actuales planes de estudio, sin perturbar las visiones con que éstos fueron creados, ni su organización, ni los lineamientos bajo los cuales operan. Dicho sistema enriquecería el criterio del estudiante en los ámbitos experiencial e intelectual aportándole un amplio panorama, extendiendo su percepción de la realidad, sustentada en el pensamiento complejo.

Fuentes

Bibliográficas

ARIAS Lovillo, Raúl, "Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad", en *Segundo Informe de Labores 2010-2011*, Periodo 2009-2013, Universidad Veracruzana.

FRESÁN, M., *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, ANUIES, México, 2001.

Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías. Universidad Veracruzana. 2009.

Referencias de campo (observación participativa)

Universidad de Londres: Goldmisths College y University College London.

Brighton University.

Universidad de Worllongong, Australia.

Fundación Universidad de las Américas-Puebla.

Tejiendo sueños, tejiendo realidades. Segundo momento

Luz Amanda Moreno Bolaños
María Edith Bolaños
Institución Educativa Técnico Ambiental Fernández Guerra
Santander de Quilichao, Cauca, Colombia

Introducción

Con el presente trabajo se socializa una propuesta metodológica abordada como experiencia pedagógica. "Tejiendo sueños, tejiendo realidades. Segundo momento", articula artes y humanidades, privilegiando las acciones de bordar, escuchar, leer, escribir. El área de humanidades desde el estudio de la lengua materna, lengua castellana y literatura, reconoce en la articulación con las artes, la mejor posibilidad de afrontar debilidades que desencadenan el bajo rendimiento académico. Reconociendo que la problemática no solo atañe a la escuela, toma el riesgo de diseñar una ruta alterna que permite a los individuos escolarizados reflexionar sobre su proceso, generando una posibilidad de autonomía, de sentido, de apropiación. Asimismo propone que siendo el lenguaje el vehículo comunicativo, debe entenderse como eje en la enseñanza de todas las áreas del conocimiento, brindándole de cierto, la importancia, el lugar y el tiempo que le corresponde.

Se implementa en la I.E.T.A.[1] Fernández Guerra, jornada de la mañana, con estudiantes de grado décimo,[2] sin establecer barreras sexuales. Los y las estudiantes expresan sus gustos y proximidades con la selección de los esquemas a bordar.

La investigación cualitativa apoya el diseño de la propuesta metodológica facilitando su permanente retroalimentación. Se presentan conceptualizaciones riesgosas para la ortodoxia académica, pero valederas desde la praxis y las racionalidades inmersas en la ejecución y evaluación (auto y co-evaluación) de una metodología pedagógica.

El pensamiento martiano: "Si a vivir vino el hombre, la escuela debe prepararlo para la vida", es contundente para asumir el reto, lo mismo que los aportes de Freire y Freinet, sobre la otras formas de abordar la enseñanza. Asumir la importancia de la labor manual en los avances cerebrales desde la visión de Engels (1876: 19), "Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no sólo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados" determina no solo la ruta sino las implicaciones de bordar como acción reflexionada. No se propone desde "Tejiendo sueños, tejiendo realidades. Segundo momento" el arte por el arte, ni el arte como finalidad, sino su ejecución como oportunidad, sin desconocer la validez del trabajo final, la obra de arte.

---

[1] I.E.T.A. Fernández Guerra, Institución Educativa Técnica Ambiental Fernández Guerra. Se le conoce también como Ferguerra y es una institución pública ubicada en Santander de Quilichao, Cauca, Colombia.

[2] Cuatro grupos de estudiantes distribuidos así: 10º-1 con 30 estudiantes, 10º-2 con 32, 10º-3 con 30 y 10º-4 con 32. Ubicados en los estratos socioeconómicos 1 y 2, pertenecientes a los grupos étnico-culturales:

- Mestizos, (mestizos campesinos, mestizos urbanos),
- indígenas (nasa o entrecruzados con mizac -guambianos),
- afrodescendientes.

Algunos proceden de los resguardos, otros de veredas de comunidades afro. Y otros se reconocen solamente como campesinos sin identificación racial, mientras que otros se reconocen solamente como pobladores urbanos.

Leer y escribir trabajados desde Nietzsche, Zuleta y Ferreiro, priorizan la ideología como soporte para su contundencia en la escuela y en la vida. Maurice Blanchot acompaña las reflexiones sobre "el ser enajenado", circunstancia que deprime la escuela y a los seres que la habitan. La bibliografía presenta otros autores compañeros de la propuesta.

Este trabajo reconoce a su vez que los textos de la web facilitan lecturas, e incluso brindan datos de difícil adquisición como textos escritos.

Esta es una invitación a adentrarse en los vericuetos de la metodología pedagógica con actitud crítica-proponente, para que los cambios requeridos en la vida, ligados a la escuela no sean solamente discursos de doctos, sino el gran tejido de todos aquellos que se reconocen maestros.

Antecedentes

"Tejiendo sueños, tejiendo realidades. Segundo momento", parte de una propuesta previa, y ésta del análisis de una de las realidades escolares más frecuentes y preocupantes: el problema de leer y escribir de los adolescentes; Problema que ha sido abordado desde muchas miradas y sobre el que se han presentado innumerables propuestas, más quienes somos docentes en la educación media sabemos que se necesita más que una innovación pedagógica, urge investigar a profundidad la propuesta metodológica-pedagógica diseñada.

"Tejiendo sueños, tejiendo realidades" fue el nombre que hace cinco años tomó la metodología planteada y "tejer con dos agujas" fue la ruta posible para que los niños y niñas que ingresaban a sexto grado de enseñanza básica superaran sus dificultades

lectoras y escritoras. Penélope fue la inspiración. Tejer y destejer fueron el recurso utilizado para que sus pretendientes "desde un tejido no acabado, leyeran la espera". Tejer fue su método de poder, treta y sabiduría, arte y lenguaje. El ejemplo de la griega fue asumido entonces como estrategia metodológica por dos docentes de Educación Artística y de Humanidades, que además de la evocación de las clases de Radio Sutatenza propendían por la construcción de autonomías en el aprendizaje de los y las niñas.

Tejer con dos agujas, fue el eje articulador entre la lectura y la escritura. Entendiéndose tejer como una forma familiar de arte, donde la estética íntima de cada grupo familiar sale a flote con cada hilo que se escoja y en el diseño acabado. Tejer con dos agujas posibilita de igual forma que la mano izquierda o derecha, según sea el caso, tome igual valor que la otra, práctica ignorada porque la realidad está diseñada solo para los diestros. Además se presupone que este "fortalecimiento de una mano subutilizada", activa algún otro lugar en los hemisferios cerebrales.

Tejer-escuchar-leer-escribir, donde nada se excluye, todo se indaga, es una metodología riesgosa para las concepciones esquemáticas y excluyentes de la vida y de la escuela; la propuesta generó tensiones y reacciones adversas: miradas escépticas de algunos docentes y argumentos sexistas de estudiantes varones; para que no sucumbiera, ambas maestras utilizaron la persistencia y la persuasión como tácticas de empoderamiento, tanto que otros docentes la incluyen posteriormente en sus clases. La dificultad mayor fue la estructura organizativa escolar determinada por el MEN, que obligó a cada maestra a trabajar por separado, según grupo y horario asignados, más siempre tejiendo-escuchando-leyendo-escribiendo.

El resultado fue interesante, se mejoró la atención, disminuyó la apatía para leer y escribir transformándose en disposición; la negación a la escucha cambia por receptividad, se incrementan

destrezas manuales, lo mismo que el reconocimiento de otras maneras de escribir como el dibujo y la pintura, que complementadas con las letras construyen sentidos a medida que cada quien descubre su propio sendero.

La evaluación de resultados mostró avances significativos en la mayoría de los estudiantes, se decidió continuar la estrategia para el grado séptimo, más nuevos padres y estudiantes obstaculizaron rotundamente el proyecto, insistiendo que los trabajos con las manos son cosa de mujeres, a esto se le sumó la rigidez esquemática exigida por el MEN, y las maestras suspendieron la metodología en el segundo periodo para ese año escolar.

Justificación

Al finalizar cada año escolar hay un periodo de evaluación de resultados y posteriormente uno de planeación. Este ejercicio muestra una situación académica alarmante en la mayoría del estudiantado de la I.T.A.F.G. y por ende, bajo nivel en las Pruebas de Estado. Desde el área de Humanidades, encargada de los procesos de lectura y escritura, se concluye además que quienes ingresan al grado décimo para el lectivo 2012, presentan: falta de motivación lectora, negación a la escritura y desinterés en cualificar la ortografía, dificultad para expresar lo que piensan y para responder cualquier tipo de cuestionamientos, hiperactividad sin visión, desinterés por escuchar lo que el otro quiere expresar, llámese el otro profesor, compañero de clases o cualquier otro estudiante, falta de creatividad, pereza mental y física constantes, simplismo para asumir compromisos, apatía ante cualquier tipo de actividad de orden académico e incluso cultural, falta de esfuerzo y constancia.

El bajo nivel académico de los estudiantes empeora a pesar del esfuerzo docente. Entendiendo que urge mejorar resultados y reafirmando el compromiso social que le compete a la escuela, dos docentes de humanidades (una de ellas hizo parte de la metodología "tejedora" de hace cinco años) y otra de tecnología e informática plantean retomar el proyecto "Tejiendo sueños, tejiendo realidades". Es decir que las actividades manuales integradas al estudio de la lengua materna y la literatura se ponen nuevamente en escena. Más la decisión sobre el quehacer artístico responde ahora sobre una labor de mayor complejidad: bordar en punto de cruz. La propuesta metodológica-pedagógica toma el nombre de "Tejiendo sueños, tejiendo realidades. Segundo momento".

Objetivos

El origen de la metodología pedagógica propuesta, no es el azar, es la urgente necesidad quien orienta, por tanto se plantean varios objetivos sustentados así:

Objetivo general

Consolidar una propuesta metodológica integral, articulando artes y humanidades para superar las dificultades lectoras y escritoras de los estudiantes de décimo grado de la I.E.T.A. Fernández Guerra, jornada de la mañana. Entendiendo *bordar en punto de cruz* como expresión artística y el estudio de la lengua castellana y la literatura lo pertinente a las humanidades.

Objetivos específicos

- Reconocer con los estudiantes, individual y colectivamente, las debilidades lectorales y escriturales, y trazar conjuntamente senderos para avances significativos.
- Asumir la lectura y la escritura, críticas y propositivas como necesidades libertarias que viabilizan rutas para construir calidad de vida.
- Comprometer la lectura de textos clásicos en la escuela, motivando la escritura y trascendiendo sus sentidos para fortalecer la comprensión e interpretación.
- Entender el *bordado en punto de cruz* como una expresión artística que usada como herramienta de encuentro y fuga, permite acercamientos a la lectura y la escritura con sentido.
- Trascender la concepción social que tienen las manualidades para darles la importancia desde el arte y la vida como coadyuvantes en la formación integral del ser.
- Evidenciar que lo importante de bordar en punto de cruz, no es el resultado final, sino su ejecución constante y reflexiva.
- Proponer la urgencia del conocimiento gramatical de la lengua materna, (castellano para este caso), entendiéndolo como la estructura por donde transitan las palabras con el ánimo de expresar un pensamiento.
- Reconocer que la lectura colectiva permite fortalecer no solo el trabajo solidario, sino también la evaluación y avances construidos con voces diversas.
- Plantear la escritura y la lectura como ejercicio de relación de necesidad urgente y vigente.

Contexto
Santander de Quilichao[3]

Quilichao, vocablo indígena que significa tierra de oro. No tuvo fundador y de su origen hay versiones que lo reconocen como "poblado indígena, centro de encuentro-trueque y de rituales", y una muy reciente que sustenta: "en torno a los llanos de Quilichao se fueron asentando grupos de negros y fueron ellos sus pobladores". Sin embargo, los hombres de Belalcázar mencionan el poblado, al paso de estos hacia el sur. Es conocida como "ciudad de los samanes" y un hermoso samán centenario es su emblema, Munchique o Cerro de los Espíritus es su cerro tutelar, ahí nace el Quilichao, río que agoniza gracias a la conciencia de la inconsciencia administrativa y ciudadana.

El municipio de Santander de Quilichao, está ubicado en la República de Colombia, en el sector norte del departamento del Cauca, a 97 km. al norte de Popayán y a 45 km. al sur de Santiago de Cali, Valle del Cauca.

Con 80, 282 habitantes según datos del DANE (censo 2005) y una extensión territorial de 597 km² y con una altura de 1, 071 metros sobre el nivel del mar.

Las actividades agraria y pecuaria en pequeña escala son el factor principal de su economía. El café, el plátano, el maíz, la diversidad de frutas, los cítricos, la mora, el lulo, la piña, el mango, las guayabas, el tomate y productos de pancoger; y la cría de ganado vacuno y porcino hacen de Quilichao una despensa de la zona. Su ubicación geográfica y topografía con dos zonas bien definidas: la zona plana, donde se inicia el valle geográfico del río Cauca y la zona de ladera, con diferencia de pisos térmicos, permiten la variedad de actividades agropecuarias. La llegada de la Ley de Páez en 1995, generó cambios sustanciales en el municipio. El asenta-

[3] Santander de Quilichao. Datos tomados de Sitio web oficial de Santander de Quilichao. <http://santanderdequilichao-cauca.gov.co/index.shtml> , y apuntes personales.

miento de parques industriales con sus "empresas manufactureras", dinamizaron de alguna manera "el empleo" y una estructura de vida menos rural. El comercio en el casco urbano es una actividad económica dinámica y generadora de empleo.

La infraestructura vial y de comunicaciones es adecuada y están cerca los centros de gran actividad económica; la carretera Panamericana, atraviesa el municipio de norte a sur, hecho que facilita su accesibilidad y fortalece sus diversas actividades.

La vida del municipio oscila entre la tranquilidad de los pueblos y los avatares propiciados por la modernidad. Los quilichagueños provenientes de tres etnias (indígenas, principalmente nasa, afrodescendientes y mestizos) son trabajadores, preocupados por estudiar y mejorar su calidad de vida; habitan el municipio en dinámicas de convivencia, más cada cual desde sus cosmovisiones, cultura o proximidad geográfica, por historia o afectos.

El problema de la tenencia de la tierra se ha incrementado en el último tiempo, enfrentado en corregimientos, veredas y municipios vecinos contra grupos étnicos o a éstos y a los campesinos, provocando que Quilichao sea la ubicación de desplazados, siendo algunos de ellos, nuestros estudiantes.

El narcotráfico incide también en la vida del municipio; dada la ubicación es espacio de paso para el comercio ilegal, la economía subterránea y la implementación de la subcultura "traqueta", con alto nivel de drogadicción en población muy joven. Estas características constituyen la realidad del municipio y los imaginarios de sus pobladores.

Institución Educativa Técnica Ambiental Fernández Guerra

La I.E.T.A. Fernández Guerra lleva su nombre en honor al señor Julio Fernández Medina, quien donó una casona y unos terrenos

para que en ellos se educaran las "mujeres pobres de Quilichao". Tiene 70 años de vida y nació como institución para capacitar mujeres exclusivamente en saberes y oficios como la contabilidad junto a las labores de hogar para afrontar las necesidades de su momento histórico. Ha vivido transformaciones no solo en su constitución curricular sino también en su definición teleológica. Hoy es institución educativa como lo determinó el MEN.

Se reconoce como el espacio educativo donde confluyen estudiantes urbanos y rurales de estratos populares. Ha consolidado una propuesta técnica-ambiental reconocida nacionalmente e intenta superar las grandes dificultades socioambientales de sus estudiantes y de la región.

Ubicada en el espacio urbano, atiende población en edad escolar del municipio, municipios vecinos y a quienes llegan en condición de desplazamiento. Conformada por siete sedes: La principal con dos jornadas donde se desarrolla la educación secundaria y las escuelas primarias: Antonio Nariño, Nariño Unido, Santa Inés, El Tajo, San Pedro, Los Samanes.

Los estudiantes con quienes se desarrolla la propuesta son en total 124, divididos en cuatro grupos, provenientes de hogares con las "fortalezas de la modernidad", que podrían definirse como las debilidades estructurales de los seres, las familias y las comunidades que con distractores asumen una vida con grandes faltantes.

Cuerpo de la propuesta metodológica de orden pedagógico

El desarrollo de la propuesta metodológica tiene tres fases:

1. Categorización de las causas del bajo rendimiento académico

1.1. Deficiencias lectoescriturales.
1.2. Problemas de Atención y concentración.
1.3. Deterioro en la aplicación lógica.
1.4. Coherencia no asertiva.
1.5. Invalidación del arte como recurso expresivo.
1.6. Superficialidad conceptual.

.

2. Fundamentación teórica. Sustentos de la metodología

2.1. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, de Federico Engels, fue el soporte teórico inicial. El filósofo plantea cómo las labores ejecutadas con las manos quedan registradas en el cerebro y posibilitan transformaciones trascendentales en el hombre. Sustenta además cómo "la necesidad" es el hilo articulador y palanca de apoyo para que la labor manual surta efectos.

La escuela ha olvidado de alguna manera esta relación y las labores manuales se miran con cierto desdén, e incluso en actos de "machismo vergonzante", se discriminan como actividades solo para las mujeres, imposibles para los varones. Surge un reto adicional, trascender las barreras de género a partir de la reflexión histórica de distribución de los roles sociales. Los dichos populares sustentan esa lógica del mundo, mas la realidad presenta evidencias de transformación. Hoy la ingeniería, la medicina, la veterinaria, la gastronomía, la carrera militar, entre otras, no son roles correspondientes a un sexo exclusivo. Estudiando así la realidad, se acuerda que "bordar", será una actividad tanto para mujeres como para hombres. *Bordar en punto de cruz*, la herramienta para superar las dificultades de "enajenamiento, atención, concentración y lógica".

2.2. Se indaga sin excluir información, La historia La historia del bordado en punto de cruz, constituyéndose en documento informativo que respalda la metodología. Entre los datos se encuentra:

"Dibujar las propias iniciales con aguja e hilos fue seguramente para muchas mujeres la primera forma de escritura, y los famosos "trabajos de prueba" (sampiers, marquois o ensayos), sobre los cuales se bordaban diversas variantes de letras y números, se convirtieron en instrumentos de alfabetización, esto es, en verdaderos ejercicios de lectura y escritura". Blog spot de DMC y otros.

- La reflexión sobre la práctica lleva a dos nuevos conceptos: el bordado en punto de cruz como un arte y bordar como un espíteme, además a cuestionar el ausentismo o enajenamiento, de los y las adolescentes.

2.3. Definir Arte para esta propuesta metodológica es esencial; puede propiciar desacuerdos conceptuales porque los territorios donde las palabras habitan le aportan significación específica. Intentando mediar se parte de su etimología: Arte, del latín.*ars*, *artis*, referido a un trabajo que expresa gran creatividad. Propone además dos antecedentes: 1. De la raíz indoeuropea *ar* (ajustar, hacer, colocar). 2. Calco del griego.*τέχνη*, asumido en castellano como técnica. En los diccionarios es definido generalmente como: "El producto de una actividad humana, realizada con visión subjetiva del mundo, con fines estéticos-comunicativos que expresan ideas y mediante recursos creativos diversos, plásticos, lingüísticos, sonoros o mixtos.[] Un componente cultural, cuyo estudio ha determinado que en los orígenes de la humanidad tuvo una función ritual, mágica o religiosa, que fue transformándose de acuerdo a la evolución humana, adquiriendo un

componente estético y una función social, ornamental, pedagógica, y mercantil"

Reconociendo arte como actividad estética creativa, innovamos el hecho de bordar siguiendo un modelo con la posibilidad de cambios tanto en la forma como en el matizado de la coloración y dejando como decisión personal el uso del trabajo artístico final. *Bordar en punto de cruz* tiene su propia técnica y su ejecución necesita: concentración, atención al diseño y al detalle, lógica en la aplicación de la técnica según cada parte del diseño, además de estética, gusto por lo bello, elemento primordial del arte. La pulcritud como un valor significativo en la vida diaria es otro de los componentes que enmarcan esta propuesta.

Bordar en punto de cruz se propone como Arte menor, porque está definido en un momento inicial de la experiencia metodológica.

2.4. Bordar como episteme. El Mito de la caverna de Platón es el sustento teórico de esta inferencia. Apropiando la conceptualización platónica se propone: si episteme representa la forma más veraz de conocimiento contrapuesto a la doxa (común en los estudiantes), bordar no solo obedece a la ejecución de una técnica sino que en ello hay una reflexión obligada sobre el hecho mismo, un conocimiento y una construcción de él, la racionalización de una experiencia. Cada puntada precisa la racionalidad en la ejecución; subyace en el punto de cruz un campo ilimitado de relaciones, recurrencias, continuidades y discontinuidades. El estudiante descubre cómo aprende, qué, dónde, por qué y para qué le sirve aprender.

Desde la propuesta metodológica, bordar no pretende construir un sistema de postulados ni axiomas, pero sí abre la puerta al conocimiento del individuo mismo y su manera de aprehender.

Como en el mito, desde creer en la proyección hasta buscar la identidad. Es la oportunidad de hacer de la escuela el lugar donde se construye conocimiento a partir de la reflexión individual y el uso de cierto, de la mayéutica y la dialéctica, y desde donde se reconoce que a cada tipo de realidad le corresponde un tipo de conocimiento apropiado, que debe interactuar con otras realidades, reconocerse en sí mismo y no invisibilizar los eclecticismos e invalidar los sincretismos, evidenciando saberes ocultos.

Platón propone la episteme como la forma más cierta de conocimiento, desde la que asegura un saber verdadero y universal. El cantautor colombiano Jorge Velosa, de los Carrangueros de Ráquira, conceptualiza sobre la universalidad de su música campesina, una cuestión que parte de la apropiación que la gente haga de ese saber musical. Asumiendo episteme como conocimiento y reconociendo desde la investigación cualitativa, que el conocimiento no tiene pertenencia única y segregadora sino que está latente en los saberes populares, silenciados e ignorados, su vigencia es posible con diálogos entre la razón y las realidades-saberes de los seres que habitan la escuela.

2.5. El ausentismo del ser es uno de los retos a enfrentar, cada estudiante necesita descubrirse y reencontrarse, para ello se seleccionan planteamientos de autores como apoyo a la introversión.

2.5.1. "… pero el que está fuera de sí nada aborrece tanto como volver a su propio ser" Tomas Man. *Muerte en Venecia*.
2.5.2. "Lo invisible es entonces lo que no se puede dejar de ver". Maurice Blanchot.
2.5.3. "He llegado a un extremo en que ni siquiera deseo la certidumbre…" Franz Kafka. La construcción de la muralla china.

2.5.4. "Algunos oyen con las orejas, algunos con el estómago, algunos con el bolsillo y algunos no oyen en absoluto." Gibran Jalil Gibran.

3. Metodología

3.1. Reflexión inicial

La investigación cualitativa, sendero por donde transita esta propuesta metodológica, necesita de la autoevaluación y replanteamiento permanentes para lograr cambios. La investigación, acción, participación es encuentro y desencuentro pedagógico. Coevaluación y compromiso son inherentes. Categorizar y asumir las causas del bajo rendimiento son el quid de la propuesta, entendiendo situaciones intrínsecas y extrínsecas devenidas en obstáculos para desarrollar la metodología.

Que haya un número significativo de docentes implementando las temáticas exigidas por el MEN en su plan curricular, esquivando afrontar el nivel real de los estudiantes en cuanto a apropiación del conocimiento y relación con su integralidad, es un factor externo a la metodología. El academicismo sin resultados y docentes temerosos a las reacciones de estudiantes y padres de familia, sin embargo no pueden considerarse ajenos. Estudiantes subvalorando el espacio escolar, por fuera de sí, engañando su realidad, exigiendo ganar sin esfuerzo, junto a familias "alcahueteando" la irresponsabilidad y con hijos por fuera de su control (situación no absoluta, pero de amplio espectro) es meollo intrínseco de la experiencia.

Futuro incierto, falta de oportunidades en educación superior asequible, posibilidad laboral mínima, economía familiar crítica, resignación plena de excusas, son parte del caldo donde se cocina la propuesta metodológica.

Bordar-escuchar-leer-escribir es la respuesta innovadora a la urgencia académica. Arte y Humanidades integradas en cada clase[4], una salida, un recurso, un método.

3.2. Desarrollo de la metodología

3.2.1. Se inicia la nueva metodología socializando la propuesta con la comunidad educativa, específicamente con los estudiantes de 10º.

3.2.2. Se designa un mes del primer periodo escolar para enseñar la técnica del bordado, la adquisición de materiales, la selección del primer diseño y la ejecución del mismo, dado que Lengua castellana y literatura tiene asignación académica de tres horas semanales. La deficiente economía familiar hace dilaciones, no obstante se avanza deliberando sobre los prejuicios sociales y escolares que enfrentan las manualidades (arte menor); con la pretensión de resignificarlas, se lee sobre su historia, sus aportes a las tecnologías y el lugar en la economía mundial, además de las implicaciones en la integralidad del ser.

3.2.3. Cada estudiante decide si trabaja solo o con un subgrupo escogido por afinidad. Desde la intimidad y el encuentro con la metodología propone cambios para su beneficio y el del grupo. Periódicamente evalúa por escrito su proceso. La maestra y el estudiante los lee en voz alta para hacer las correcciones idiomáticas en el tablero; los y las estudiantes tomaran nota en sus cuadernos.

3.2.4. La gramática es temática para superar dificultades escriturales. Las exposiciones orales por parte de los estu-

[4] Clase: Lengua Castellana y Literatura del grado 10°.

diantes son el recurso empleado para estudiarla. Se determina que exponer además es tema de aprendizaje.

La literatura española asignada por el MEN para este grado es recurso para la apropiación literaria, el disfrute lector y el estímulo escritor. Se incluyen textos clásicos con temática mítica, histórica, musical y temas de actualidad que se reflexionan y cuestionan. El periódico entra nuevamente al aula y el cine es una posibilidad.

3.2.5. Con evaluaciones escritas o con talleres de comprensión lectora se abordan la temáticas tratadas, y se evidencian los niveles alcanzados. La autoevaluación es un recurso ocasional con la intención de fortalecer la escritura autónoma. Asimismo, los estudiantes expositores realizan talleres escritos para sus compañeros compartiendo los resultados.
3.2.6. Bordar se evalúa permanentemente, (la irresponsabilidad es una dificultad a superar). En cada periodo se acuerda la valoración por porcentajes de las prácticas: bordar, leer, escribir.
3.2.7. Aunque lo importante para el desarrollo de la metodología es bordar, se valida la obra de arte final, entendiéndola como creación estética coadyuvante de las dificultades, trascendente en la espiritualidad y generadora de posibilidades económicas.
3.2.8. Se valoran las reflexiones de los estudiantes, en cuanto a los avances en lectura y escritura, el reconocimiento de sus habilidades, creatividad, capacidad y el desafío de su desatención.
3.2.9. Los ajustes a la propuesta se realizan en encuentros de área, a pesar de las restricciones del horario escolar. A los padres de familia se les informa en reuniones específicas, aunque su asistencia es irregular.

Conclusiones

Para que una metodología pedagógica trascienda, debe asumirse como una investigación. Se debe sopesar en distintos escenarios y profundizar en cada una de sus partes. Un riesgo sensato que acompañado de buenas dosis de locura, puede superar dificultades no solo en cuanto al rendimiento académico, sino también en la actitud de los y las estudiantes ante la vida, su realidad y sus sueños.

Articular arte y humanidades desde bordar-escuchar-leer-escribir, no es una propuesta acabada, está en construcción, se inventa y se diluye, causa dolores y temores, más con puntadas minúsculas facilita que el estudiante sujete los hilos de la aprehensión del texto. Lo convierte poco a poco en un ser autónomo, dueño de sus decisiones, atento a descubrir lógicas particulares, un actor social consciente de su yo, su realidad y sus compromisos. Bordando profundiza en su racionalidad: escoge un modelo a voluntad y lo ejecuta paso a paso pensando en el detalle y vislumbrando la obra final; relaciona con facilidad sobre sus necesidades ya sean intelectuales, espirituales, afectivas, económicas, espaciales, porque bordar lo lleva a encontrarse y descubrirse, generándole además un saber-hacer adicional que puede convertirse en posibilidad económica.

Leer es poco a poco necesidad transformadora, una lectura lleva a otra. No es fácil ni inmediato, pero el solo hecho de proponer temáticas evidencia una lectura placentera. Armar y desarmar subgrupos, hacer lecturas colectivas son nuevas rutas mediante las cuales se vislumbran particularidades ocultas en los grupos numerosos. Los textos clásicos leídos en voz alta por otro, mientras se borda, evidencian la constancia de la problemática humana. Los estudiantes descubren unos primero que otros que su historia está escrita.

Escribir es inicialmente un ejercicio de inconformidad para expresar brevemente las emociones que suscita la metodología, otros-as profundizan sobre los textos evaluados, sus avances o retrocesos o cuestionan el *copy-paste*. Reconocer las anotaciones y subrayados en textos diversos, como una forma de escribir con intención de comprender y apropiar, es al mismo tiempo liberación.

Se propone crear un *blogspot* como herramienta necesaria para solucionar dificultades y socializarlas. La estrategia genera cambios, docentes de otras áreas entran el bordado a sus clases como recurso para evitar la "habladuría" y posteriormente reconocen en ello, ese algo que mejora la atención. Todo no es rosa, el proceso es lentísimo y tiene retrocesos agobiantes debidos a la dinámica escolar, solo el amor al proyecto fortalecen la resistencia.

Bordar-escuchar-leer-escribir es una invitación, una seducción por tanto si se acepta, cada quien vive la experiencia desde donde se sitúa, desde su perspectiva.

Para finalizar se plantea la necesidad de acompañamiento en investigaciones del orden pedagogico-metodológico realizadas por docentes de educación básica y media. Al ser los postgrados un escalón de acceso limitado debido a un sin número de obstáculos, la articulación entre las universidades y las instituciones educativas puede ser la posibilidad inicial como compromiso ético de beneficio colectivo.

Fuentes

CASTANEDA, C., *Las enseñanzas de Don Juan*, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá, D.C., 1994.

COLOMER T., *et al*, *Lecturas sobre lectura*, coedición Colombia 1, Bogotá, México, 2004.

DMC C.W: *Historia del punto de cruz y el bordado*. Consulta: 08/02/ 2012]. [en línea], DMC España <http://elblogdedmc.blogspot.com/2012/03/historia-del-punto-de-cruz-y-el-bordado>

ENGELS F: *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Traducción del alemán de la revista "Die NeueZeit", Bd. 2. Consulta: 11/11/ 2011]. [En línea], http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/oe3/mrxoe308.htm

FALS Borda, O, *El Problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis,* Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1990.

FERREIRO, E., *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura de México, Méxic, 2002.

FREINET, E., *Nacimiento de una pedagogía popular*, Editores Laia, Barcelona, 1983.

FREIRE, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, Editores Siglo XXI de España, México, 1997.

MARTINEZ M.A. (compiladora), *et al.*, *Los Procesos de la lectura y la escritura*, Editorial Universidad del Valle, Santiago de Cali, 1997.

NIETZSCHE, F. *Así Hablaba Zaratustra*, Panamericana Editorial, Santafé de Bogotá, 1993.

OSSOTT, H., *Memoria en ausencia de imagen. Memoria del cuerpo*, Fundación para la Cultura y las Artes del Distrito Federal, Fundarte, Caracas, Venezuela, 979.

ROSERO, D., *Literatura y Comunicación*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Unisur, Bogotá, 1996.

ZULETA, E., *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Fundación Estanislao Zuleta, Cali, 2004.

Sobre los autores

Anaya Morales, Josefina, PhD, doctorado por la University of London. Investigadora titular C en el Instituto de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana. Línea de generación de conocimiento: artes textiles y contemporáneas. Artista multifacética. Tiene dos caminos primordiales. Uno es como artista practicante trabajando a través de medios textiles, técnicas mixtas, video, fotografía e instalaciones. El segundo yace en la investigación tanto de tradiciones, procesos manuales y mentales de expresiones en el arte contemporáneo y en manifestaciones mesoamericanas. Su labor como investigadora del Instituto de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana concierne la las prácticas ideológicas y etnográficas entre el arte contemporáneo y el textil. Ha participado en más de 100 muestras nacionales e internacionales y tiene más de 25 exposiciones individuales realizadas en México, EUA, y Europa. Ha obtenido varios premios y menciones honoríficas en bienales y competencias de arte. Es miembro del Sistema Nacional de Creadores.

Belén, Paola Sabrina, Balcarce (Buenos Aires, Argentina). Profesora adjunta en la cátedra de Estética de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Becaria tipo B (doctoral) en el sistema de becas internas de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora y licenciada en Historia de las Artes Visuales (Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata). Especialista en Epistemología e Historia de la Ciencia (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Alumna del doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencia (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Líneas de investigación: La relación entre arte y conocimiento en la Hermenéutica de Gadamer. Investigación artística

Correo electrónico: pbelen81@hotmail.com

Bolaños Guevara, María Edith, nacida en Piendamó Cauca. Mujer emprendedora, luchadora, maga de la vida y la palabra, mamá, esposa, ama de casa y maestra. Egresada de la Normal Superior de la Belalcázar Cauca, licenciada en Educación Básica con énfasis en Español e Inglés de la Universidad Mariana de Pasto, 1998, y cursó 7 semestres de idiomas en la Universidad del Cauca. Especialista en Gerencia Informática de la Corporación Universitaria Remington, 2012. Ha realizado y asesorado cursos para el desarrollo personal Docente de Lengua Castellana, Literatura e Inglés en instituciones educativas públicas del departamento del Cauca, en los municipios de Piendamó y Santander de Quilichao, con experiencia de 39 años. Ubicada en la categoría 14, rango más alto del escalafón docente colombiano. Su trabajo pedagógico investigativo está apoyado en la investigación cualitativa, y en los últimos tres años ha integrado las artes manuales al estudio de la lengua materna y la literatura en la Institución Educativa Técnica Ambiental Fernández Guerra, jornada de la mañana. Artesana, coplera, teatrera empírica y bailarina folklórica.

Correo electrónico: mariaedith07@yahoo.com

Camalich Landavazo, Jesús David es originario de Mexicali, Baja California, México. Estudió la licenciatura en Música con especialidad en Piano en el Conservatorio de las Rosas, A.C. Morelia, Michoacán, México; la maestría en Dirección de Ópera en Arizona State University. Tempe, Arizona, USA y el doctorado en Artes Musicales con especialidad en Dirección de Ópera. Arizona State University. Tempe, Arizona, USA. Es profesor de tiempo completo en el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Sonora. Pertenece al cuerpo académico Estudios Interdisciplinarios en Artes. Su línea de investigación es Musicología

Correo electrónico: jdcamalich@capomo.uson.mx

Correa Enríquez, René. Nacido en la Ciudad de México el 25 de febrero de 1973. Licenciado en Historia por la UNAM. Especialista en Arte, historia y religión de los mayas por el Proimse de la UNAM. Maestro en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Cesmeca de la Unicach. Actualmente me desempeño como profesor de tiempo completo de la licenciatura de Gestión y Promoción de las Artes de la Unicach. Las líneas de investigación y generación de conocimiento en las que trabajo son: Historia del Arte, Relaciones Arte y sociedad, Observación de políticas y dinámicas culturales.

Correo electrónico: dajandro@hotmail.com

Chamosa Sandoval, María Esther. Nació en México, Distrito Federal, en 1979. Es licenciada en Ciencias y Técnicas de la Comunicación, maestría en Humanidades, doctorado en Estudios Transdisciplinarios de la Comunicación y la Cultura. Actualmente es Profesora de tiempo completo en la Universidad Justo Sierra. Sus líneas de especialización son Medios Audiovisuales (en especial cine). Ha trabajado en los conceptos *homofilmoespectador*, *audiovisio-percepción compleja*, *homofilmoficcionador*, desde un enfoque transdisciplinario.

De Gunther Delgado, Leonel. Nació el 2 de septiembre de 1964. Es licenciado en Lingüística por la Universidad de Sonora, maestro en Educación y candidato a doctor por la Universidad del Valle de México, actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es profesor de tiempo completo en el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Sonora y miembro fundador del Cuerpo Académico Estudios interdisciplinarios en Artes, desde el cual trabaja las líneas: Ensayo y ciencias sociales y Metodologías *en* y *sobre* las artes.

Correo electrónico: lgunther@capomo.uson.mx

Fressoli, María Guillermina. Nació el 26 de julio de 1979 en la ciudad de Mercedes, Buenos Aires, Argentina. Es licenciada en Artes (UBA), magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES) y becaria doctoral de Conicet con sede de trabajo en el Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina (FFyL, UBA). Actualmente desarrolla la investigación de su tesis "La mirada como portadora del recuerdo en las artes visuales y en la museografía crítica. Contribuciones de la experiencia artística a la rememoración del pasado", integra el grupo de investigación REO (Representación Entre Ojos) dirigido por la profesora Graciela Schuster radicado en el Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina (FFyL, UBA).

Correo electrónico: guillefressoli@gmail.com

García, Silvia Susana. Berisso (Buenos Aires, Argentina). Es profesora y licenciada en Artes Plásticas, orientación Pintura (Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata). Profesora titular en la cátedra de Estética de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora. Directora de proyectos de investigación y becarios de investigación. Directora de tesis doctorales y de maestrías.

Líneas de especialización, investigación o creación: Estética e Investigación artística. Realizadora de producciones artísticas visuales.

Correo electrónico: silgara06@hotmail.com.

González Roblero, Vladimir, es comunicólogo, historiador, doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Autor del libro *El reino de la intriga. La construcción del pasado en ficciones históricas sobre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, y de artículos y ensayos sobre historia y literatura, historia cultural y periodismo. Actualmente es profesor investigador en el Centro de Estudios Superiores en Artes

de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

Correo electrónico: vladimir.gonzalez@unicach.mx

Izaguirre Ruiz, Juan Crisóstomo (Miguel Alemán, Sonora; México. 1967) Es Maestro en Educación por la Universidad del Valle de México (UVM). Especialista en Competencias Docentes para la Educación Media Superior por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Licenciado en Lingüística por la Universidad de Sonora (Unison). Instructor de Arte, con Especialidad en Danza, por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Ejerce la docencia en arte, ciencias sociales y lingüística desde hace 23 años en los niveles medio superior y superior.

Ha sido director del Centro de Educación Artística José Eduardo Pierson, del INBAL; bailarín de danza contemporánea y coreógrafo por espacio de 15 años, así como docente en educación de posgrado. Diseñó el Programa de Investigación que se orienta en tres líneas: "Semiótica, estética y crítica de la danza"; "La cultura del cuerpo en las artes escénicas: más allá de los dualismos"; "Lengua escrita, cognición y aprendizaje". Algunos resultados de dicho Programa han sido difundidos en Instituciones de Educación Superior, así como en foros académicos nacionales e internacionales. Tiene publicado un libro: *Universitarios y alfabetización académica: un acercamiento psicogenético* (Editorial Académica Española).

Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo en el Centro de Educación Artística (Cedart) José Eduardo Pierson del INBAL y como profesor de asignatura en la Unison. Colabora para la revista electrónica *Danza-ballet*, de Barcelona. Realiza la investigación "Educación artística en el noroeste de México: relaciones entre currículo, formación docente y prácticas en el aula", con la cual obtendrá el doctorado en Educación, por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Correo electrónico: izaguirre.juan@gmail.com.

Miceli Ruiz, Amín Andrés. Doctor en Educación y Ciencias de la Conducta. Profesor de tiempo Completo del Centro de Estudios Superiores en Artes de la Unicach. Sus líneas de especialización son los lenguajes simbólicos en el conocimiento y la narrativa.

Moreno Bolaños, Luz Amanda. Mujer nacida en Santander de Quilichao, Cauca, el 15 de septiembre del año 56. Mestiza, ambientalista mamá, maestra, artesana, y "poemista en primera escala". Bachiller del Colegio Fernández Guerra, licenciada en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 1985. Especialista en Pedagogía de la Lectura y Escritura Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, 1998 y en Gerencia Informática de la Corporación Universitaria Remington, 2010.

Docente de Lengua Castellana, Literatura e Inglés, en instituciones educativas públicas del departamento del Cauca desde el año 1985. Con grado 14 en el Escalafón Docente Nacional. Catedrática de Interpretación Literaria e Inglés con propósito específico, Lectura y Escritura respectivamente en las Sedes Regionales de la Universidad del Valle y la Universidad del Cauca, Sede Regional.

Ponente en varios congresos latinoamericanos con metodologías-pedagógicas poco ortodoxas, construidas en la experiencia docente, con intención de fortalecer lectores críticos y propositivos decididos a hacer realidad sus sueños y transformar la historia. Ha desarrollado su trabajo pedagógico apoyada en las concepciones y praxis de la educación popular, siendo la investigación cualitativa la ruta de abordaje y la I.A.P., el método de aprendizaje y desaprendizaje para ella y sus estudiantes.

Correo electrónico: lamanda03@hotmail.com

Pascual Galbis, Pau. Doctorado en Artes Visuales e Intermedia, Universidad Politécnica de Valencia (UPV) España. Licenciatura en Bellas Artes, Universidad Politécnica de Valencia (UPV) España. Es realizador y profesor de creación audiovisual en la Universidad de

Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach) México. Sus líneas de investigación-creación son la Creación audiovisual en los ámbitos del video musical, videoarte y cinematografía de autor y lo monstruoso en los medios audiovisuales.

Rangel González, Marco Antonio. Artista visual. Dentro del ámbito de las artes visuales se ha desarrollado con propuestas en el campo disciplinario de la pintura y el arte no-objetual. Ha abordado temáticas dentro del arte y el entorno con intervención del espacio; también ha desarrollado la investigación en el campo de las artes visuales con escritos sobre el dibujo, la estética y el arte contemporáneo. Desde 2005 es profesor de tiempo completo en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, labor que le ha permitido vincularse con la profesionalización de las artes visuales. Actualmente desarrolla una propuesta pictórica con temática en los mitos personales y su relación con el psicoanálisis, y una investigación sobre la estética de lo múltiple y su relación con el libro de artista.

Serrano Arias, Fernando de Jesús. Originario de Hermosillo, Sonora, cursó la licenciatura en Producción y Programación Musical en la Universidad de Hermosillo. Es maestro en Música con especialidad en Musicología por la Universidad Veracruzana. Es profesor de tiempo completo en el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Sonora y miembro fundador del Cuerpo Académico Estudios Interdisciplinarios en Artes, desde el cual trabaja las líneas Rescate y edición de música mexicana y Metodologías *en* y *sobre* las artes. Actualmente es jefe del Departamento de Bellas Artes.

Correo electrónico: fserranoa@capomo.uson.mx

Valencia Ramos, Arturo es doctor en Historia. Pertenece al Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Sonora. Sus líneas de investigación son Teoría y práctica del arte y cultura y Fuentes para la investigación de las Artes Plásticas en Sonora.

Comité de arbitraje

Dra. Rita Plancarte
Universidad de Sonora, México

Dr. Jesús Morales Bermúdez
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Dr. Adolfo León Grisales
Universidad de Caldas, Colombia

Rectoría

Ing. Roberto Domínguez Castellanos
Rector

Dr. José Rodolfo Calvo Fonseca
Secretario General

C.P. Miriam Matilde Solís Domínguez
Auditora General

Lic. Adolfo Guerra Talayero
Abogado General

Mtro. Pascual Ramos García
Director de Planeación

Mtro. Florentino Pérez Pérez
Secretario Académico

Dra. María Adelina Schlie Guzmán
Directora de Investigación y Posgrado

Lic. María de los Ángeles Vázquez Amancha
Encargada de la Dirección de Extensión Universitaria

Lic. Ricardo Cruz González
Director de Administración

L.R.P. Aurora Evangelina Serrano Roblero
Directora de Servicios Escolares

Mtra. Brenda María Villarreal Antelo
Directora de Tecnologías de Información y Comunicaciones

Lic. Noé Fernando Gutiérrez González
Director del Centro Universitario de Información y Documentación

Dependencias de Educación Superior

Mtro. Jesús Manuel Grajales Romero
Director de Oferta Educativa Regionalizada

L. G. Tlayuhua Rodríguez García
Directora de la Facultad de Ciencias de la Nutrición y Alimentos

Dr. Ernesto Velázquez Velázquez
Director de la Facultad de Ciencias Biológicas

Mtro. Alberto Ballinas Solís
Director de la Facultad de Ciencias Odontológicas y Salud Pública

Mtro. Martín de Jesús Ovalle Sosa
Director de la Facultad de Ciencias Humanas

Dr. José Armando Velasco Herrera
Director de la Facultad de Ingeniería

Antrop. Julio Alberto Pimentel Tort
Director del Centro de Estudios Superiores en Artes

Dr. Alain Basail Rodríguez
Director del Centro de Estudios Superiores de México
y Centroamérica (Cesmeca)

Dra. Silvia Guadalupe Ramos Hernández
Directora del Centro de Investigación en Gestión de Riesgos y Cambio Climático

Lic. Jorge Luis Taveras Ureña
Coordinador del Centro de Lenguas



Investigación en artes y humanidades

Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2013, con un tiraje de 500 ejemplares, en los talleres de Ediciones de la Noche, Madero núm. 687, 44100, Guadalajara, Jalisco. Teléfono: 33-3825-1301. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernandez, y la corrección de Luciano Villarreal Rodas. El cuidado de la edición de la Oficina Editorial de la Unicach, durante el rectorado del Ing. Roberto Domínguez Castellanos.



Los textos que aparecen en este libro corresponden a los trabajos presentados en la mesa "Investigación en Artes y Humanidades" del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, celebrado en Manizales, Colombia, en 2012. Las preocupaciones, atentas a los objetivos de la mesa, escudriñan los senderos de las artes y las humanidades en el ámbito universitario. Ínsula en el encuentro de la RedMet, la mesa reúne a investigadores y artistas, generadores de conocimiento ambos, adscritos a universidades de México, Colombia y Argentina. Sus contribuciones guardan estrecha relación con el arte como conocimiento, asignatura desarrollada en las universidades que ofertan pregrados y posgrados en artes.

El libro se ha organizado de acuerdo con tres recurrencias: el arte y el ancho mundo de las teorías del conocimiento; las metodologías de la investigación y la creación artística, así como los análisis del arte y sus contextos; y las estrategias y políticas educativas en torno a las artes y las humanidades.

